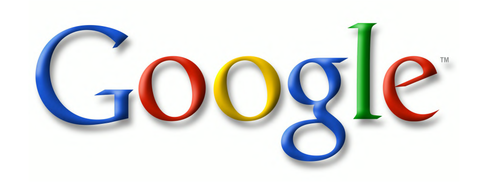
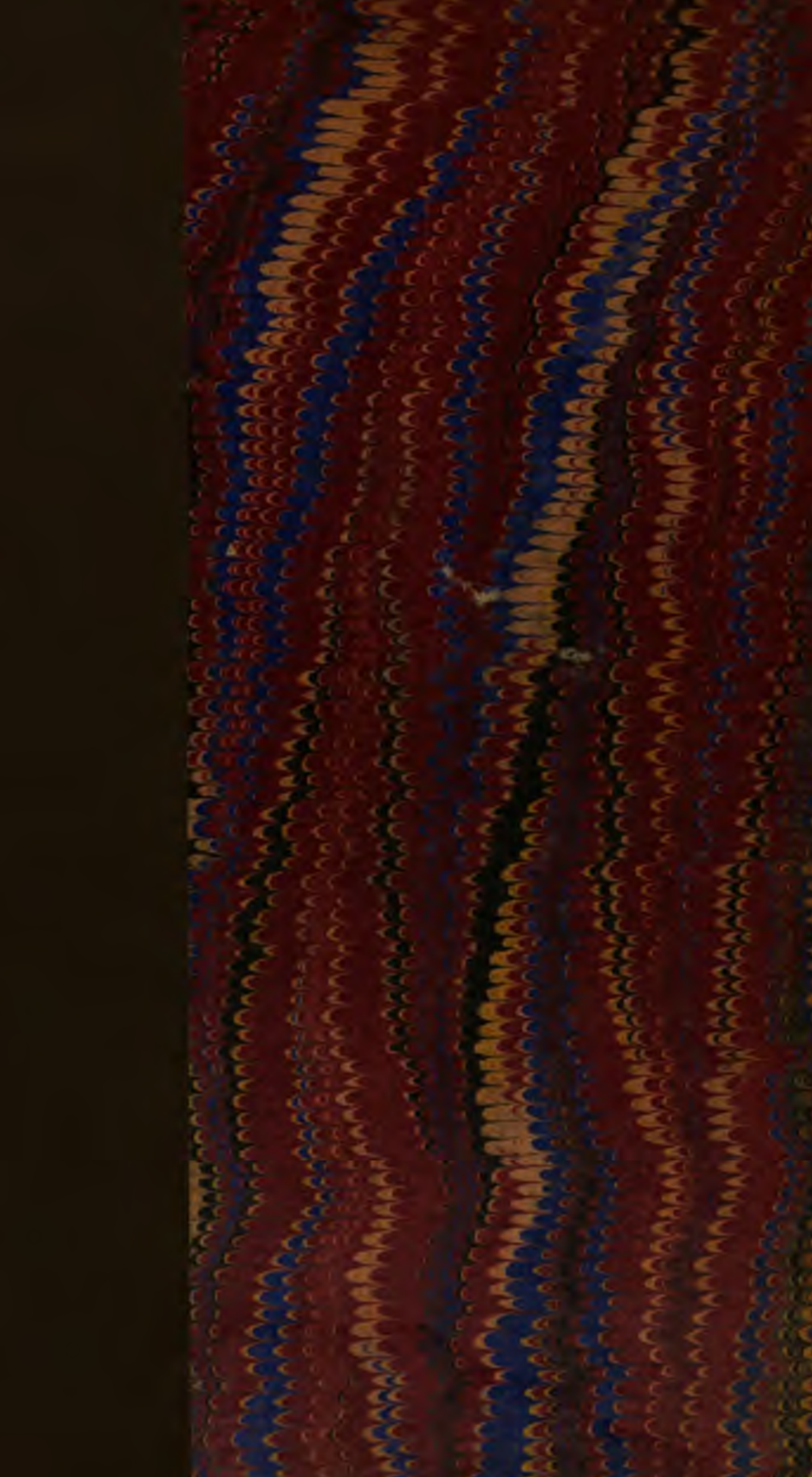
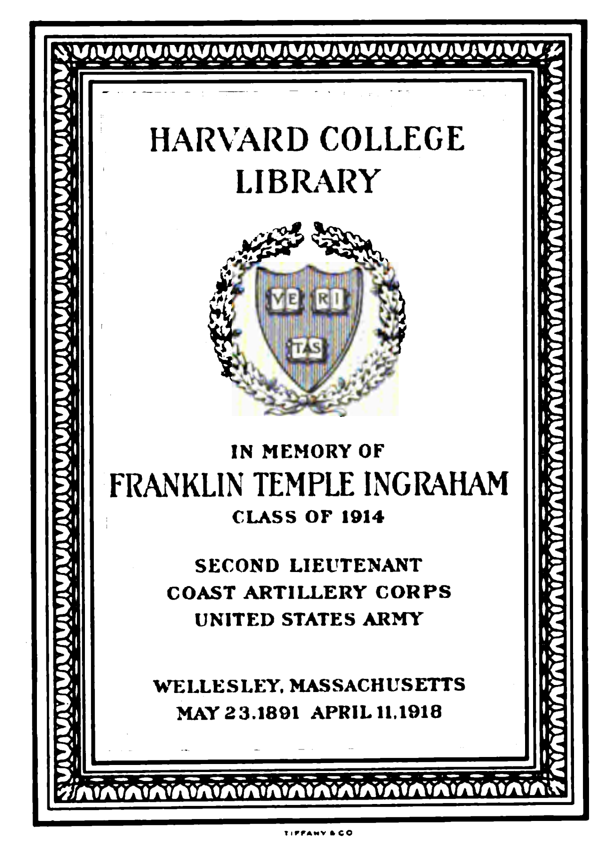
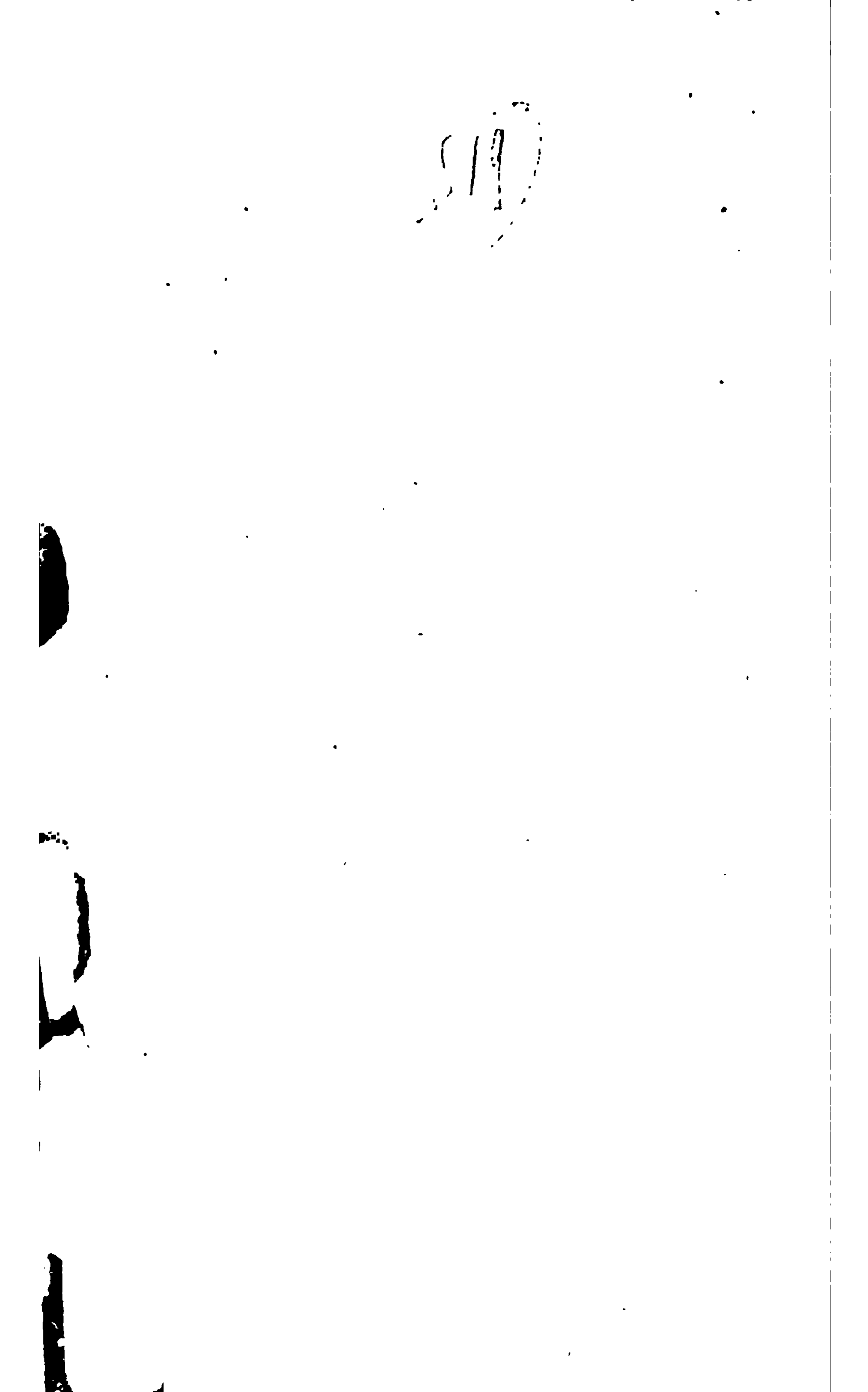







HARVARD COLLEGE
LIBRARY
VE RI
TAS
IN MEMORY OF
FRANKLIN TEMPLE INGRAHAM
CLASS OF 1914
SECOND LIEUTENANT
COAST ARTILLERY CORPS
UNITED STATES ARMY
WELLESLEY, MASSACHUSETTS
MAY 23.1891 APRIL 11.1918

TIFFANY & CO



REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XVII

Juillet-Décembre 1890.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSEE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XVII

Juillet-Décembre 1890.



PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1890

Nouvelle série. Tome XVII N° 1. 15 Juillet 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LE DEVELOPPEMENT DU SENS MORAL
CHEZ L'ENFANT

I

L'histoire de l'évolution des idées morales dans la conscience enfantine est des plus compliquées et des plus délicates. Les psychologues qui étudient la conscience adulte, qui ne considèrent que les formes supérieures de la moralité, qui, en un mot, commencent par la fin, ont une besogne relativement facile. Ils distinguent deux ou trois idées, très nettes et très claires : le bien, le devoir, la responsabilité ; ils décrivent les sentiments qui accompagnent ces idées; et cela fait, tout est dit. Tout paraît simple dans la conscience d'un Socrate, d'un Franklin ou d'un homme réfléchi quelconque : de même que tout est lumineux et comme aplani sur le dernier plateau des montagnes, même quand il a fallu, pour l'escalader, à travers l'obscurité des brouillards et des nuages, passer par les sentiers tortueux et gravir les pentes escarpées.

Mais si, au point d'arrivée, dans la lumière d'une raison mûrie par l'âge et par l'expérience, la conscience morale se dégage avec des caractères nettement distincts, quelles difficultés en revanche n'y a-t-il pas pour l'observateur à suivre, pendant la période de croissance et de formation, la lente évolution morale, l'obscur travail affectif et intellectuel d'où émergera peu à peu la vraie moralité ?

Quelque disposé que nous soyons à accorder beaucoup à l'innéité ou à l'hérédité, pour les facultés morales comme pour toutes les autres, nulle part peut-être ne se montre mieux qu'ici l'influence de l'éducation et du milieu social.

La conscience morale n'est pas un pur don de la nature, une force naturelle organisée d'emblée, comme le prétendent soit les rationalistes absolus, soit les philosophes de l'école de l'évolution. Herbert Spencer, par exemple, admet de véritables « intuitions morales »; il parle d'émotions qui « correspondraient immédiatement à une conduite bonne ou mauvaise », qui seraient le résultat de modifications nerveuses, produites elles-mêmes par les expériences de nos ancêtres, et lentement consolidées à travers toutes les générations passées de la race humaine. A quoi M. Renouvier répond avec raison : « Nous savons par l'observation de l'enfance et l'expérience des effets de l'éducation que l'hérédité ne fournit à l'homme naissant aucune détermination fixe des actes bons et mauvais (1) ». La conscience morale est en grande partie une faculté acquise, qui se crée peu à peu, qui ne se développe que dans des conditions déterminées, à travers toute sorte de métamorphoses, au prix d'un enfantement laborieux, et qui enfin dans ses commencements ne ressemble pas du tout à ce qu'elle sera dans son état final.

Elle n'est pas d'ailleurs une acquisition exclusivement personnelle, où la spontanéité de l'individu, réduite à ses propres forces, puisse se suffire à elle-même : elle a besoin, plus qu'aucune autre de nos facultés, du concours des influences extérieures : elle suppose l'action, la stimulation féconde du milieu humain, elle nous est communiquée, suggérée, par nos parents et par nos maîtres. La moralité, en un mot, n'est pas seulement l'apport individuel de toute intelligence entrant en ce monde : elle est plus encore le produit de la culture et de l'éducation, une conséquence de la vie sociale, une sorte de « grâce » qui nous vient du dehors.

Le développement de l'intelligence, dit Preyer, est à tel point subordonné à l'influence qu'exercent le milieu et l'éducation sur les dispositions naturelles, et les systèmes d'éducation sont à tel point variés, qu'il est impossible d'exposer un développement intellectuel normal (2). Contestable peut-être en ce qui concerne l'intelligence, la réflexion de Preyer est exacte, si on

(1) *Critique philosophique*, 1875, II, p. 324.

(2) Preyer, *l'Ame de l'Enfant*, p. 289.

l'applique au sens moral, dont une multitude de causes peuvent modifier et troubler l'élaboration régulière. Il y a, pour former une conscience, un si grand nombre d'opérations préalables également nécessaires, la moralité est composée d'éléments si divers, elle s'appuie sur un échafaudage si laborieusement construit, elle est un agencement si délicat de pièces empruntées successivement aux diverses parties de notre organisme mental, que la réalité nous présente rarement dans le monde des enfants, soumis au caprice de tant d'éducations différentes, un exemple d'évolution du sens moral qui soit complète et de tout point satisfaisante.

Et voilà pourquoi le monde des hommes à son tour nous offre tant de moralités chancelantes, précaires ou par quelque endroit imparfaites. Ou bien dans son ensemble la conscience sera fragile, sujette aux défaillances, parce que les conditions multiples qui doivent en assurer le développement n'auront pas marqué assez fortement leurs empreintes successives sur l'âme de l'enfant. Ou bien un des éléments essentiels fera défaut, parce que dans la série progressive des sentiments et des idées d'où se dégage l'être moral, un degré aura été omis ou un échelon franchi trop vite. Tel homme, par exemple, aura un fier sentiment de la justice, l'iniquité lui arrachera des cris d'indignation sincère; mais il n'aura presque aucune notion de la règle, du frein à imposer à ses passions. Tel autre sera le serviteur irréprochable de la loi; mais il ne connaîtra jamais les ardeurs de l'affection et les élans du dévouement... A y bien regarder, on trouverait toujours dans la vie de l'enfant, dans les circonstances particulières de son éducation, — la mère sans tendresse ou absente, le père sans autorité, l'isolement ou l'éloignement de toute relation sociale, etc. — la raison d'être de ces insuffisances et de ces lacunes morales.

Il y a donc un grand intérêt à suivre pas à pas chez l'enfant les petites velléités qui doivent donner naissance à la volonté morale: ne serait-ce que pour montrer de quelle manière l'éducation ultérieure, et surtout la meilleure de toutes, je veux dire l'effort personnel, pourra dans l'adolescence et la maturité réparer les brèches de la construction ébauchée dans l'enfance. Comment dans ce tourbillon de désirs capricieux, d'impulsions désordon-

nées, mobiles, qui caractérisent le premier âge, voyons-nous apparaître, comme un point fixe, l'obéissance à la règle, règle tout extérieure à l'origine, confondue avec les personnes qui commandent, qui donnent des ordres à l'enfant? Comment à l'égoïsme, qui au début suggère seul l'obéissance, se substitue peu à peu le plaisir désintéressé d'être bon, uniquement pour être bon? Par quel progrès secret la règle, incarnée d'abord dans les parents, devient-elle la notion ou le sentiment d'une obligation intérieure, l'idée abstraite du devoir et de la loi? C'est ce qu'il nous faut apprendre en observant l'enfant dès le berceau.

II

C'est dans des états affectifs, bien entendu, que doit être cherché le point de départ de l'évolution morale. Tout ce que la raison développée peut comprendre de vertu et d'énergie pour le bien, tout ce que la conscience d'un Kant, par exemple, contient de beauté morale, a pour premier principe ce simple fait que, naturellement sensible à la crainte et à la douleur, le petit enfant réprime ses pleurs et ses cris devant les manifestations menaçantes de la volonté de ses parents. « Un homme incapable, par hypothèse, d'éprouver du plaisir ou de la peine, dit M. Ribot, serait incapable d'attention » ; il serait encore plus incapable de moralité.

La première forme de la conscience morale, c'est donc la crainte de l'autorité paternelle et maternelle. Tout le monde est à peu près d'accord pour le reconnaître. Le bien, dans la première conception du tout petit enfant, c'est simplement ce qui est ordonné ou permis; le mal, ce qui est défendu. Preyer, qui n'a d'ailleurs consacré que quelques lignes à la question qui nous occupe, constate que, dans le milieu de la deuxième année, la connaissance du bien, c'est-à-dire de ce qui est autorisé ou commandé, et du mal, c'est-à-dire de ce qui est interdit, est déja acquise depuis quelque temps (1). Et de même James Sully écrit : « La répugnance de l'enfant à faire le mal est uniquement le sentiment égoïste qui le porte à détester ou

1) Preyer, *op. cit.*, p. 301.

à craindre la punition (1). » Pour être tout à fait précis, le mal, dirons-nous, c'est moins pour l'enfant la défense faite par les parents, que les conséquences désagréables auxquelles il s'expose, s'il désobéit.

A vrai dire même, à l'âge où l'enfant n'est pas encore en état de comprendre le sens d'un ordre ou d'une défense, l'éducation de la moralité a déjà jeté en lui ses premières racines, par cela seul que ceux qui l'entourent ont opposé à ses caprices la résistance muette et inflexible de leur volonté. Nous avons vu des mères obtenir de leur nourrisson qu'il ne les réveillât plus pendant la nuit, qu'il ne se réveillât plus lui-même pour demander le sein, rien qu'en ne cédant pas à ses prières et en lui démontrant ainsi l'inutilité de ses cris. L'opération était d'ailleurs pénible et exigeait quelque patience : c'est le père qui s'en chargeait et qui, pendant plusieurs nuits de suite, emportait l'enfant dans sa chambre. C'est en ce sens seulement, et, pendant un moment bien court, qu'il convient d'accepter et d'appliquer la maxime que Rousseau a le tort de vouloir étendre au delà des premiers mois, et qui consiste à incliner devant la nécessité les désirs aveugles de l'enfant. Dès que cela est possible, il est bon que la volonté qui ordonne, et plus tard celle qui conseille, se substitue à la nécessité qui impose; et on ne parlera jamais trop tôt à l'enfant de ses devoirs.

Mais nous n'en sommes pas encore là. Les premières leçons de moralité, c'est la volonté impérative des parents qui les donne. Et il n'est pas besoin que cette volonté, pour se faire obéir, s'arme de tout un cortège de punitions, dont il ne saurait être question avec un enfant qui vient de naître ; il suffit qu'elle se manifeste. Quel est le père qui n'a pas expérimenté, comme nous, qu'en élevant la voix, en prenant un visage grave ou sévère, on a souvent raison, sinon toujours, des petites mutineries de l'enfant nouveau-né : à une condition pourtant, c'est qu'on agisse ainsi dès le début et à la première apparition des actes qu'on veut réprimer.

Il y a chez l'enfant un fonds de docilité naturelle qui va

---

(1) James Sully, *the Teacher's Handbook of psychology*, Londres, 1886, p. 420.

comme au-devant de la règle, une sorte de crainte instinctive, dont il faut savoir user avec discrétion, d'ailleurs, si l'on ne veut pas s'exposer à préparer un caractère servile. Les appels de l'éducation morale ne seraient pas entendus comme ils le sont, s'ils ne rencontraient pas dans le naturel de l'enfant un instinct inconscient et endormi qu'il s'agit seulement d'éclairer et d'éveiller; et cet instinct n'est pas exclusivement le sentiment de la faiblesse en présence de la force. C'est une disposition spéciale, que la nature transmet à l'enfant, fortifiée sinon créée par les habitudes morales, par les efforts vertueux de nos ancêtres. « L'enfant civilisé, dit très bien Guyau, au lieu d'être, comme le sauvage, sans loi, sans frein, est tout prêt à recevoir le joug de la loi. L'éducation trouve en lui une sorte de légalité préétablie, de loyalisme naturel (1). » Tel est aussi l'avis de Sully et d'Egger : « L'enfant montre de très bonne heure une disposition à se soumettre à l'autorité d'autrui, et cet instinct moral n'est probablement que le résultat héréditaire de l'expérience sociale et de la culture morale de plusieurs générations (2). » — « Que, dans une société civilisée comme la nôtre, l'éducation aide beaucoup à la raison de l'enfance, cela n'est pas douteux, mais ce qui l'est moins encore, c'est la docilité naturelle de l'enfance à suivre, sur ce point, les leçons qu'elle reçoit (3) ».

Instinct éternel ou acquisition héréditaire, c'est un fait incontestable, en tout cas, que l'enfant s'incline volontiers devant la règle que son imagination incarne dans la volonté de ses parents. Et cela est si vrai que l'enfant en arrive bientôt à vouloir appliquer la règle, non seulement à lui-même, mais aux autres. A vingt-trois mois, le fils de Tiedemann « vint dans un endroit de la maison où il avait été puni la semaine précédente, parce qu'il l'avait sali; et sans autre provocation, il dit immédiatement que quiconque salirait la chambre recevrait des coups (4) ». L'enfant généralise vite; l'idée de la règle se

(1) Guyau, *Éducation et Hérédité*, p. 79.

(2) James Sully, *op. cit.*, p. 420.

(3) Egger, *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants.*

(4) Tiedemann, *Observations sur le développement des facultés de l'âme chez les enfants*, dans le *Journal général de l'instruction publique*, 1863, t. I. p. 319.

dégage peu à peu dans son esprit de la considération des personnes qui la représentent à ses yeux. En l'absence même de son père et de sa mère, il s'habitue à s'y conformer : témoin l'enfant observé par Preyer, et qui, à trente-deux mois, ne pouvait voir sa bonne contrevenir aux défenses qui lui avaient été faites, par exemple le faire manger à l'aide d'un couteau, sans protester avec vivacité (1).

Quelque importantes que soient ces premières dispositions de l'enfant pour l'acquisition future des distinctions morales, il est bien impossible d'y voir rien qui ressemble à la vraie moralité. Tout se réduit à une impulsion d'obéissance, ou bien à l'association qui s'établit dans l'esprit de l'enfant entre certains actes et les suites désagréables de ces actes. La force du principe d'association est telle, d'ailleurs, que l'enfant qui commence par craindre et détester les punitions, conséquences annoncées et prévues de ses fautes, finit par détester les fautes elles-mêmes.

Ce serait donc faire abus des mots que vouloir, comme M. Bernard Perez, par exemple, attribuer le sens moral au tout petit enfant. Il semble que M. Perez se reproche de lui accorder trop peu, de lui faire la mesure trop courte, en fixant à six ou sept mois le premier éveil de la moralité. « La notion tout objective du bien et du mal, germe intellectuel du sens moral, ne peut guère se constater, dit-il, avant l'âge de six ou sept mois (2) ». Darwin lui-même, si généreux envers les enfants comme envers les animaux, déclare n'avoir observé le sens moral chez son fils que vers l'âge de treize mois. Mais nous ne tenons pas à quelques mois de plus ou de moins ; car nous sommes convaincu que, ni à deux ans, ni à trois, ni même beaucoup plus tard, l'enfant n'est en état de discerner véritablement le bien du mal. Pour le croire capable de moralité, il faudrait à la fois accepter une définition inexacte du sens moral, une définition qui en infirmerait et en atténuerait la portée, et une interprétation illusoire de certains actes de la vie enfantine. Quels sont en effet les exemples rapportés, soit par Darwin, soit par M. Perez? « A l'âge de deux

(1) Preyer, *op. cit.*, p. 305.
(2) M. Bernard Perez, *La Psychologie de 'enfant* p. 335

ans et sept mois et demi, raconte Darwin, je rencontrai mon fils Doddy, au moment où il sortait de la salle à manger, et je remarquai que ses yeux brillaient plus qu'à l'ordinaire et qu'il y avait dans toute son attitude quelque chose d'affecté et d'étrange; j'entrai donc dans la salle à manger, pour voir ce dont il s'agissait, et je reconnus que le petit drôle avait pris du sucre en poudre, chose qu'il savait être défendue. Comme il n'avait jamais subi la moindre punition, son attitude ne pouvait certainement être due à la crainte; et je crois qu'il faut l'attribuer à la lutte entre le plaisir de manger du sucre et un commencement de remords (1). » Je sais bien que, pour justifier sa conclusion, Darwin a soin de faire observer que Doddy n'avait jamais été puni; mais Doddy n'ignorait pas qu'il était défendu de manger du sucre, et il avait déjà expérimenté sans doute qu'à toute défense violée par lui correspondait tout au moins le mécontentement de son père, la privation des caresses habituelles. Et Doddy, surpris en flagrant délit, était ému, tout simplement parce qu'il craignait de tomber en disgrâce (2). Il l'était peut-être aussi parce qu'il prévoyait qu'il ne lui serait plus possible de recommencer, et de satisfaire de nouveau sa gourmandise. C'est ainsi que le fils de Tiedemann, âgé de dix-sept mois, se cachait pour manger du sucre, non assurément par un sentiment de honte, mais pour ne pas être dérangé.

Les faits invoqués par M. Perez sont de même nature. Un enfant de onze mois obéit, quand son père grossit la voix et lui dit avec sévérité : « Tais-toi ». Il ne veut pas encore marcher seul, mais on obtient qu'il fasse quelques pas, en lui présentant une friandise. Il faut quelque bonne volonté pour décorer de

(1) *Revue scientifique* du 14 juillet 1877.

(2) Il suffirait, pour se convaincre que l'enfant, en pareil cas, ne fait aucunement preuve de sens moral, de se rappeler une anecdote tout à fait analogue, mais empruntée, celle-là, à la vie des animaux. M. Romanes, dans son livre sur l'*Intelligence des animaux*, raconte la conduite d'un chien qui n'a jamais volé qu'une fois dans sa vie. Il prit, un jour qu'il avait grand faim, une côtelette à table et l'emporta sous un canapé. Le maître ne fit semblant de rien; le coupable resta plusieurs minutes sous le canapé, partagé entre le désir d'assouvir sa faim et le sentiment du devoir; mais ce dernier finit par triompher, « et le chien vint déposer à mes pieds la côtelette qu'il avait dérobée. Ce qui donne une valeur toute particulière à cet exemple, ajoute M. Romanes, c'est que le chien en question n'avait jamais été battu. »

l'épithète de morales des actions où se manifeste seulement le désir d'une satisfaction matérielle, ou bien la crainte d'une douleur associée par la mémoire à tel ou tel acte, tout au plus la distinction entre les caresses et les menaces paternelles. L'association des idées et la mémoire, s'ajoutant à une sensibilité égoïste, consciente du plaisir et de la peine, voilà qui suffit largement à expliquer l'obéissance relative que l'on obtient d'un enfant naturellement craintif, et nous nous refusons absolument à croire qu'un baby soit *en possession du sens moral*, dès qu'il obéit par habitude ou par crainte.

III

Ce n'est pas d'ailleurs, hâtons-nous de le dire, l'égoïsme seul qui apparait dans cette période préliminaire de l'évolution du sens moral. Un autre élément, l'affection, ne tarde pas à s'insinuer, comme une maille nouvelle, dans le tissu encore peu serré des émotions de l'enfant. Peu de temps après que le premier sourire a éclairé son visage, l'enfant est déjà capable d'aimer ceux qui prennent soin de lui. Et, à ce second degré du développement moral, le bien, dans la mesure où il est vaguement conçu, est pour l'enfant ce qui est agréable aux personnes qu'il aime ; le mal, ce qui les chagrine et leur fait de la peine. Déjà préoccupé d'éviter une faute, parce qu'elle lui vaudra une punition, ou d'obéir à un ordre donné, parce qu'une récompense l'attend, le petit être qui s'achemine doucement vers la moralité se sent fortifié dans ses résolutions par la sympathie instinctive qui l'attache à son père et à sa mère, par la confiance et, pour dire le mot, par la foi qu'ils lui inspirent. Et, en vertu des lois de l'association, comme tout à l'heure, si l'enfant commence par détester ou par désirer le chagrin ou la joie que ses actions mauvaises ou bonnes causent à ceux qu'il aime, il en vient à détester ou à aimer ces actions en elles-mêmes, pour elles-mêmes.

Les faits, les observations authentiques abondent pour attester ce rôle de la sympathie, de l'affection naissante. La petite Betty, observée par Louis Ferri, à l'âge de trois ans, disait à sa mère qui la louait pour sa bonne conduite : « Maman, *je voudrais te*

rendre encore plus contente; je voudrais toujours être bonne (1) ! » Être bonne, c'était, pour cette enfant, faire plaisir à sa mère. « Le désir de me satisfaire, dit Mme Guizot, à propos de la petite Sophie, l'occupait assez vivement, à sept ans, pour l'éveiller sur ses moindres torts (2). » — « J'ai observé, dit Mme Necker de Saussure, un petit enfant qui, ayant vu dans les yeux de sa mère l'expression du mécontentement, sans être menacé ni grondé même, renonçait à tous ses jeux, et, le cœur gros de sanglots, allait se cacher dans un coin obscur, le visage tourné contre la muraille (3). » Une mère réussira à corriger ses enfants de leur paresse, de leur légèreté, rien qu'en les menaçant de les faire travailler loin d'elle sous la surveillance d'une personne moins aimée. La tristesse du père suffira souvent pour inspirer aux petits coupables l'envie de réparer leurs fautes. Et si, au début, l'affection provoque simplement l'aversion de ce qui est défendu par les parents, elle devient bien vite active ; elle suggère à l'enfant toute sorte d'efforts, en vue de les contenter et de se conduire à leur gré, afin que leur père et leur mère n'aient jamais à se plaindre de lui, à souffrir à cause de lui.

Les faits que nous avons cités se rapportent à une période déjà un peu avancée de la vie de l'enfant; mais il n'est pas impossible de constater beaucoup plus tôt, et dès la deuxième année, des manifestations analogues de sensibilité affectueuse. « C'est vers l'âge de treize mois, raconte Darwin, que je constatai chez mon petit enfant l'éveil du « sens moral ». Doddy, lui dis-je un jour, ne veut pas donner un baiser à son pauvre papa : Doddy méchant ! Ces mots le mirent sans doute mal à l'aise, et quand je me fus rassis, il finit par avancer les lèvres pour indiquer qu'il voulait bien m'embrasser ; puis il agita sa main d'un air fâché, jusqu'à ce que je fusse venu recevoir son baiser. » Le prétendu « sens moral » de Doddy n'était assurément autre chose qu'un mouvement de tendresse, le besoin si marqué chez certains enfants de câliner leurs parents et de répondre à leurs

(1) L. Ferri, *Observations sur une enfant*, dans la *Filosofia delle scuole italiane*, octobre-décembre 1881.

(2) Mme Guizot, *Lettres de famille sur l'Education*, édition de 1888, Didier, t. I, p. 90.

(3) Mme Necker de Saussure, l'*Education progressive*, L. III, ch. II.

caresses. De même pour ce trait que Tiedemann rapporte de son fils, au quinzième mois : « Il pleurait parce qu'on repoussait la main qu'il aimait à donner en signe d'affection ». Tiedemann interprète à sa manière ce petit fait, et l'envisage même comme la révélation précoce du sentiment de l'honneur ; il est plus exact de n'y voir encore qu'un acte d'affection.

C'est donc de très bonne heure que l'on peut reconnaître chez l'enfant une tendance à sympathiser avec les personnes qui lui sont familières. J'ai noté dans mon journal d'éducation que, dès les premiers mois, un de mes enfants cédait à l'influence d'une voix douce et caressante, et aussi que, quand il se réveillait la nuit, tout prêt à s'exaspérer si on le laissait seul trop longtemps, il se calmait, il s'apaisait si je m'approchais, si je lui faisais sentir l'attouchement de ma main, en prenant la sienne ou en appuyant légèrement les doigts sur son front. L'enfant apprécie plus tôt qu'on ne le croit la présence d'un protecteur, d'un ami ; il en jouit, et c'est là le commencement obscur de l'affection par laquelle il répondra lui-même bientôt à l'affection qui lui est témoignée.

Il ne faut pas se le dissimuler, d'ailleurs, dans l'âme de l'enfant, comme dans celle de l'adulte, les éléments les plus opposés se mêlent déjà, se confondent pour former des émotions en apparence simples et en réalité complexes. Tous les enfants aiment les caresses maternelles, mais ils ne les recherchent pas pour un seul motif ; ils les désirent d'abord en égoïstes, parce qu'elles leur font plaisir à eux-mêmes, et qu'ils ont besoin, pour être heureux, de vivre dans une atmosphère de paix et de tendresse ; mais ils les sollicitent aussi, par un élan désintéressé de leur cœur, parce qu'ils comprennent vaguement qu'elles ne sont pas moins agréables à celui qui les fait qu'à celui qui les reçoit, et qu'ils y entrevoient la preuve que leurs parents n'ont pas à se plaindre d'eux.

« Toutes les délicatesses du sens moral ne sont pas le produit de l'éducation et le privilège d'un âge plus avancé », dit avec raison E. Egger. Et il rappelle, pour le prouver, ces petites scènes de famille, que nous avons tous connues et où un enfant de quatre ou cinq ans, grondé, réprimandé, redouble tout d'un coup de gentillesse et d'amabilité, « comme pour faire oublier

le chagrin qu'il a causé par ses mutineries... Jamais, ajoute-t-il, l'enfant n'est plus gai qu'après ces petits orages ». C'est qu'il aspire à rentrer en grâce et que, privé un instant du bien-être moral que lui procure son accord habituel avec la volonté de ses parents, il a hâte de se retrouver dans son état normal et d'être admis de nouveau à partager des caresses chéries. Ce serait grossir les choses que parler en pareil cas de «remords» et d' « instinct de réparation ». Nous ne saurions trop le redire : c'est une chimère de vouloir saisir chez l'enfant les signes d'une vraie moralité. Il ne faut pas se laisser tromper par les analogies apparentes qui peuvent exister entre les états nettement définis de la conscience développée, et les équivalents vagues et indécis, qui n'en sont que les simulacres dans la conscience naissante.

Quoi qu'il en soit, l'enfant a fait un grand pas en avant, lorsque encore irraisonnablable, mais déjà pourvu de facultés affectives, il s'élève de son égoïsme instinctif à la sensibilité désintéressée. Dès qu'il y a entre les enfants et leurs parents, entre les élèves et leurs maîtres, un échange de sympathie et d'affection, on peut dire que la cause de la moralité est gagnée. Et pendant l'enfance, tout au moins, l'affection restera le grand ressort de l'éducation morale. Un écrivain de talent, dont les romans ont souvent toute l'exactitude des choses vues et vécues, Mlle Frédérika Bremer, fait dire à une de ses héroïnes : « Il m'arrive parfois, quand je ne sais plus que faire, de serrer l'enfant coupable dans mes bras, de pleurer avec lui de tout mon cœur, ou bien de l'embrasser avec joie, quand il est sage : en général, ces moyens ne sont pas restés sans effet (1). »

Combien d'hommes, d'ailleurs, resteront sur ce point enfants toute leur vie ! Il est à remarquer en effet que, dans leur moralité insuffisante et incomplète, bien des gens ne dépassent pas et prolongent pendant toute leur existence l'un ou l'autre des degrés transitoires que nous sommes en train de décrire : ce qui ne devrait être qu'une phase provisoire devient la forme définitive de leur sens moral inachevé. C'est ainsi que la crainte de la punition et le respect intéressé de la règle extérieure résu-

(1) Mlle Frédérika Bremer, *le Foyer domestique*, traduit du suédois; Paris, Garnier, 1853.

ment le code moral d'une bonne partie de l'humanité. Et, à un degré plus élevé, le désir d'être agréable ou utile aux autres, la volonté de leur faire du bien, généralisation agrandie de l'instinct qui pousse l'enfant à satisfaire ses parents, demeure le principe unique de la vertu pour certaines âmes délicates et sensibles. « Que si je fais du bien à quelqu'un, j'en suis heureux, écrivait récemment M. Legouvé; que si je lui fais du mal, j'en ai remords et souffrance. Je n'ai pas besoin d'une autre règle de vie (1) ».

IV

Moralité égoïste, dérivée de la crainte et de la docilité naturelle, ou bien moralité de sympathie, voilà les deux premiers fondements de la distinction du bien et du mal chez l'enfant. Et ces deux principes agissent concurremment et en s'appuyant l'un sur l'autre, avant même que l'enfant sache parler, avant que les mots de bien et de mal puissent être utilement murmurés à son oreille ou que ses lèvres les répètent en y attachant un sens quelconque.

Une des difficultés de la psychologie de l'enfance, ne l'oublions pas, c'est que, pour décrire les petits faits, vagues, à demi inconscients qu'elle observe, elle est nécessairement obligée de recourir à la précision des mots, et par suite de traduire inexactement ces faits, de les grossir, en leur prêtant une consistance qu'ils n'ont pas dans la réalité. Il va de soi que le langage dont nous nous servons ne peut exprimer qu'avec quelque infidélité des phénomènes à peine ébauchés encore, des conceptions qui tiennent du rêve plus que de la conscience, et qui dans l'âme de l'enfant ne prennent pas une forme assez définie, assez précise, pour aboutir dans sa bouche à une expression verbale. Enfermer dans des catégories les mouvements flottants, incertains, inconsistants, de la sensibilité enfantine, c'est vouloir, pour ainsi dire, peser le vent qui passe, serrer dans sa main la fumée qui s'envole. La genèse, l'organisation du sens moral suppose une multitude de progrès imperceptibles, de petites nuances cachées, vapeurs légères qui ne se condensent que peu

(1) M. Legouvé, *Fleurs d'hiver*, *Fruits d'hiver*, 1890, p. 44.

à peu : toute une série de dessous obscurs, mystérieux, qui ne se révèlent au dehors que par de rapides et fugitives lueurs.

Au moment où nous sommes arrivé, la moralité de l'enfant est toute personnelle ; je veux dire que l'enfant ne conçoit que par rapport à lui le peu qu'il a déjà entrevu du monde moral. C'est de lui seul encore qu'il est capable de dire, lorsqu'il saura parler : « Bébé est un bon petit garçon », ou, selon le cas, « Bébé est vilain ». N'ayant aucune idée, aucune expérience de la société, il n'imagine pas encore que d'autres que lui puissent être gouvernés, comme il l'est lui-même, par la crainte et par l'affection et, sous l'empire de ces sentiments, obéir à des impulsions actives vers le bien, premières images de l'obligation future et de la responsabilité individuelle.

Et, d'autre part, dans sa conception naïve de la règle, première esquisse de l'idée d'une loi morale, il ne considère que la volonté réelle et vivante de ses parents. C'est à la lettre qu'il identifie la règle avec leurs personnes, ou tout au moins avec l'une d'elles, la plus redoutée ou la plus aimée, celle dont l'autorité est le mieux établie ou la tendresse le plus appréciée. Ce n'est pas au figuré seulement qu'on peut dire d'un enfant sensible, qui obéit à son père ou à sa mère : « Sa conscience, c'est lui ou c'est elle ! » Dans son imagination, la loi n'est pas distincte de la personne même qui la représente et qui l'applique. Et cette illusion sincère et complète n'étonnera personne, si l'on veut bien réfléchir que, par une confusion analogue, pour beaucoup d'intelligences même parvenues à la maturité de leur raison, le bien, c'est Dieu, c'est la personne divine elle-même, c'est le père céleste. La moralité des âmes pieuses n'est souvent qu'obéissance et foi à un Être suprême, conçu comme toujours présent, qui lui aussi ordonne ou défend, récompense ou punit, qui lui aussi est un objet de crainte et d'amour.

C'est donc, je crois, aller un peu vite qu'affirmer, comme le fait Mme Necker de Saussure, au début du chapitre intitulé *De la conscience avant quatre ans :* « A trois ans, l'enfant a une idée vive du bien et du mal, quoiqu'il ne l'exprime pas en termes généraux. Il reconnaît une loi commune à tous, une convention tacite qu'on doit respecter... » Et Mme Necker ajoute qu'il ne faut pour cela qu'une seule condition : c'est « que son

attention soit excitée ». Ce qui revient à dire qu'il suffirait à l'enfant de rentrer en lui-même, d'être de sang-froid, de dominer les mauvais sentiments qui l'entraînent, pour entendre déjà dans son cœur la voix de la conscience et pour se prononcer en connaissance de cause sur le bien et sur le mal.

Non, ce n'est pas d'une sorte d'inspiration, d'illumination intérieure, que procèdent les distinctions morales, comme se l'imaginent à tort les philosophes qui exagèrent la part de l'innéité, ou qui tout au moins n'avouent pas suffisamment combien l'excitation du dehors est nécessaire pour développer les dispositions innées. Pour que les premières lueurs s'éclairent tout à fait, pour que les impulsions originelles se consolident et se fortifient, pour que l'idée générale du bien et du mal se détache par abstractions successives des représentations concrètes et toutes personnelles, il faut que l'enfant traverse encore une série d'expériences, et que, provoquées par les circonstances, sa réflexion s'étende et sa sensibilité s'agrandisse.

Remarquons-le tout d'abord : si, une fois formée, la conscience morale devient le principe supérieur des actions vertueuses, une des sources de la moralité pratique, les actions vertueuses à leur tour peuvent être considérées comme une des origines de la conscience morale. Je veux dire que par la pratique habituelle ou même accidentelle du bien le sens moral se développe et s'épure. Il y a entre les croyances morales et l'accomplissement du devoir les mêmes relations qui existent en général entre la foi et l'action. Ayez la foi, et vous agirez ; mais il n'est pas moins vrai de dire : agissez, et, par l'effet de votre action, vous verrez s'accroître la foi que vous aviez déjà, et apparaître même celle que vous n'aviez pas. Même hommes faits, nous n'avons vraiment des idées morales une intuition claire, que lorsque les circonstances nous ont obligés à pratiquer quelques-uns des grands devoirs de la vie, les devoirs de la paternité, par exemple, ou ceux du patriotisme. Dans la sphère modeste de ses actions, l'enfant, à bien plus forte raison, a besoin que le cours de sa petite existence ramène souvent l'obligation d'accomplir le bien, pour que l'idée du bien se fasse jour dans son intelligence. En le soumettant à la règle, vous n'obtenez pas seulement un gain immédiat de discipline extérieure, mais

vous instituez, sans vous en douter, une série d'expériences de même nature, dont le retentissement enfonce à petits coups dans le cerveau de l'enfant la notion de ce qu'il doit être pour mériter votre affection et vos éloges.

C'est là comme un point fixe autour duquel se grouperont, pour l'affermir et le déterminer peu à peu, les émotions et les réflexions ultérieures de l'enfant : ce sera d'abord le plaisir qu'il éprouvera à se sentir d'accord avec la volonté de ses parents; ce sera ensuite l'amour-propre, le désir d'être estimé et loué. Et si, par un élan spontané, il lui arrive de réaliser un acte de générosité, de libéralité, qui ne lui était pas commandé, mais dont il lit l'approbation dans les yeux de ses parents, la satisfaction de sa petite conscience s'exaltera et enflammera son désir de bien faire. Voyez Doddy, le fils de Darwin, le jour où, à peine âgé de deux ans et trois mois, il donne à sa petite sœur son dernier morceau de pain d'épices; de quel air de triomphe il s'écrie : « Oh! Doddy bon, Doddy bon ! »

La morale de l'intérêt, la morale du sentiment germaient déjà dans l'obéissance de l'enfant, attentif, par crainte ou par affection, à régler sa conduite. Mais pour que la notion de l'utile se précise, pour que le sentiment affectueux acquière plus de force, il est indispensable que l'enfant devenu plus réfléchi, vers trois ou quatre ans, se soit mieux rendu compte des conséquences de ses actions et des actions des autres; il est indispensable encore que les relations sociales, particulièrement les rapports journaliers avec d'autres enfants du même âge, aient ouvert à la sympathie de plus larges occasions de s'exercer. Assurément nous ne prétendons pas que pour l'enfant isolé, qui n'a ni frère ni sœur, qui ne fréquente pas de camarades, l'acquisition du sens moral soit chose impossible; mais elle sera certainement plus laborieuse et plus lente.

La vie sociale, sous ses formes enfantines, est en effet une école de moralité. En jouant librement avec ses compagnons d'âge, l'enfant va faire connaissance avec leurs qualités et leurs défauts, et expérimenter par lui-même les effets de leur bonté ou de leur méchanceté. Un grand progrès sera accompli, le jour où il ne dira plus seulement de lui-même : « Bébé, vilain! »; mais où, parlant de son frère ou de sa sœur, il s'écriera avec

conviction : « Paul, méchant ! » « Marthe, méchante ! » et cela, non parce que Paul et Marthe auront désobéi à leurs parents comme il leur désobéit lui aussi, mais parce que Paul lui aura donné un coup de poing qui lui a fait mal, parce que Marthe lui a pris un gâteau ou un jouet dont la privation lui a été très sensible. Le profit sera le même dans l'hypothèse inverse, s'il a affaire avec des camarades doux et généreux, qui lui rendent de petits services, qui partagent complaisamment avec lui tout ce qu'ils ont. Ce n'est pas seulement une disposition à la reconnaissance ou à la colère qui, selon le cas, s'implantera dans sa conscience ; ce sera aussi, pour peu que ces expériences se répètent fréquemment, une tendance à comprendre le rapport de dépendance qui relie les actions d'autrui à son propre bonheur, et par conséquent à apprécier par leurs effets, dans un sens tout utilitaire d'ailleurs, la méchanceté ou la bonté des autres.

Ces conceptions vagues deviendront plus nettes, lorsque, victime des mauvais procédés de Paul, qui lui rend coup pour coup, objet des prévenances de Marthe, qu'il n'a jamais battue ni offensée, il commencera à saisir un autre rapport : celui qui fait dépendre en partie de sa conduite envers les autres leur conduite à son égard. Il ne faut pas à l'enfant un bien grand effort d'intelligence pour qu'il s'inspire à sa manière des maximes de l'Evangile : Fais à autrui, ne fais pas à autrui, etc., ayant appris à ses dépens qu'il doit donner l'exemple, s'il veut être payé de retour.

Mais en même temps qu'il renforce les tendances utilitaires de notre petit apprenti moraliste, le commerce qu'il entretient avec d'autres enfants ouvre des voies nouvelles à ses facultés affectives.

Ce n'est pas seulement quand il ressent pour son propre compte les effets de la brutalité de Paul ou de l'humeur jalouse de Marthe, qu'il proteste et qu'il se fâche ; c'est aussi quand il voit exposé aux mêmes vexations tel ou tel de ses frères ou de ses camarades. Il se met à la place de celui qui est molesté ou dépouillé : il souffre avec lui. La sympathie l'émeut pour les souffrances d'autrui, comme l'égoïsme l'avait ému jusqu'ici pour les siennes. « Nous avons tous, disait Helvétius lui-même, deux

sentiments qui sont les fondements de la société : la commisération et la justice. Qu'un enfant voie déchirer son semblable, il éprouvera des angoisses subites; il les témoignera par ses cris et par ses larmes; il secourra, s'il peut, ceux qui souffrent (1). »

C'est ainsi que la sensibilité de l'enfant s'étend et s'élargit, que la source des plaisirs et des peines, d'abord resserrée dans le cercle étroit des impressions égoïstes, reçoit de nouveaux affluents. Les idées et les sentiments de la conscience s'accroissent d'autant, et, de généralisation en généralisation, l'enfant se rapproche du terme de l'évolution morale. Il n'en est plus à s'inquiéter exclusivement de son propre bien-être; par une émotion généreuse, il participe aux afflictions des autres personnes, dans la mesure même de l'affection qu'il ressent pour elles. Et l'habitude de ces émotions engendrera peu à peu une impulsion, une tendance à éviter toute action méchante, non seulement parce qu'il s'exposerait à en pâtir lui-même, par représailles, mais parce qu'elle causerait à autrui préjudice et douleur.

Nous voilà donc parvenu à un état complexe où se mêlent quelques-uns des éléments essentiels du sens moral; et si nous voulions résumer les diverses étapes du chemin parcouru, en prêtant à l'enfant un langage précis dont il est encore incapable, nous dirions que successivement l'enfant s'est dit à lui-même :

— Si je fais ce qui m'est défendu, par exemple si je bats mon petit frère, papa me grondera et me punira; — cela fera de la peine à maman; — mon petit frère me le rendra; — je suis méchant, car je fais du mal à mon petit frère.

Bien entendu, nous supposons qu'aucune cause extérieure de démoralisation précoce n'est venue altérer dans son principe l'épanouissement normal des facultés enfantines. Dans la généralité des cas, les mauvaises inclinations, l'instinct de la révolte, la sécheresse naturelle du cœur, la colère, l'orgueil pourront bien enrayer, retarder, l'évolution que nous avons décrite, mais elles n'empêcheront pas de se développer, un peu plus tôt, un peu plus tard, la force intérieure qui agit dans l'enfant.

---

(1) Helvétius. *De l'Esprit*. Introduction, VI.

V

Reste cependant le point capital. Nous n'avons assisté jusqu'ici qu'à un travail préparatoire; rien ne s'est encore montré qui révélât chez l'enfant l'idée d'une loi morale, existant par elle-même, le sentiment d'une obligation intérieure, la notion du devoir proprement dit, la vraie conscience en un mot. Nous voyons bien que le fils de Tiedemann, toujours précoce, s'écriait à deux ans et demi, lorsqu'il croyait avoir fait quelque chose de bien : « Le monde dira, c'est un bon petit garçon! » et qu'il cessait de faire des sottises, si on lui faisait remarquer que le voisin le regardait. Mais, quelque importante qu'elle soit, cette préoccupation de l'opinion, où il ne faut voir d'ailleurs qu'une extension nouvelle du désir originel d'être approuvé et loué par ses propres parents, cette soumission craintive au jugement d'autrui, ne représente en aucune façon l'équivalent de ce jugement intérieur par lequel l'homme fait prononce qu'une action est bonne en soi et se sent obligé à l'accomplir. Comment s'opère, si tant est qu'elle s'opère en effet, cette crise décisive de l'évolution morale? Comment aux mobiles intéressés, aux mouvements de sympathie que nous avons analysés, se substitue-t-elle enfin, cette idée pure et abstraite du bien qui suscite dans chaque individu un juge intérieur? Nous n'hésitons pas à répondre que c'est l'éducation, l'éducation seule, qui peut produire chez l'enfant, en aidant la nature, cette transformation définitive.

Assurément si on lui en laissait le temps, par l'énergie de ses propres réflexions, grâce à l'expérience prolongée de la vie, dans les épreuves et à l'école de la douleur, la conscience finirait bien par se former spontanément; elle n'aurait pas besoin de secours étranger pour porter à la longue tous ses fruits. Et il faut bien en effet que cette formation spontanée soit possible, puisque l'humanité est sortie de l'état sauvage et que la morale s'est fondée! Mais ce n'est pas à l'enfant, si vous l'abandonnez à ses seules forces, que vous pouvez raisonnablement demander un pareil effort d'abstraction. Un pédagogue contemporain est allé jusqu'à écrire : « Il n'y a guère au fond de morale enantine : la morale des enfants n'est autre que celle des grandes

personnes, inculquée par celles-ci, pratiquée par ceux-là, dans la mesure de leurs forces, par intérêt, par sympathie, par obéissance, par amour-propre ; jamais, pensons-nous, par le sentiment austère du seul devoir, dont nous les croyons absolument incapables (1). » Incapables par eux-mêmes, soit, mais l'éducation aidant, non. L'éducation peut hâter, accélérer la marche des idées, initier tout au moins l'enfant aux vérités de la conscience, et lui épargner en partie les lenteurs pénibles d'une élaboration exclusivement personnelle du sens moral. Sans doute on ne fera jamais la clarté complète dans la conscience d'un enfant, mais les leçons de la famille ou de l'école peuvent déposer de très bonne heure dans son âme, comme dans un terrain d'ailleurs bien préparé par la nature, les germes que développera l'éducation ultérieure. Et s'il est vrai, comme le pensait Quinet, qu'il n'y a rien de solide dans l'homme qui n'ait été préparé dans l'enfant, il est fort à souhaiter qu'il en soit ainsi et que nous ne nous trompions pas ; que la moralité idéale puisse être doucement suggérée, insinuée, qu'elle soit enfin, non le fruit tardif de l'expérience, mais comme une émanation des consciences déjà formées et organisées qui se transmettent, pour ainsi dire, à la conscience naissante.

Rappelons sur ce point l'avis de quelques éducateurs. Mme de Rémusat veut qu'au mot de la nécessité : « Il faut », on substitue le plus tôt possible, pour gouverner l'enfant, le mot de l'obligation : « Vous devez » (2). Telle est aussi l'opinion de Mme Guizot, qui déclare avoir constaté chez des enfants de six à sept ans le pouvoir des idées morales. « Ne vois-je pas, dit-elle, des enfants, déjà sensibles au goût du bien, y trouver le motif et la récompense de leurs efforts ? Le zèle de Sophie s'animera pour une leçon où elle ne peut trouver d'autre plaisir que celui de la bien faire ; et Louise saura aussi réprimer le désir de battre sa petite camarade qui lui renverse son château de cartes, contente de pouvoir me dire : « N'est-ce pas, maman, que j'ai bien fait ? (3) » Michelet, très affirmatif comme toujours, va plus loin encore : « *Tu dois*, est-ce, dit-il, une idée compliquée,

(1) M. Alexandre Martin, *L'Éducation du caractère*. Paris, 1887, p. 70.
(2) Mme de Rémusat, *Essai sur l'éducation des femmes*, p. 111.
(3) Mme Guizot, *Lettres de famille*, etc., t. I, p. 103.

qui demande explication? Nullement. Dans le monde du travail, *sans éducation* et sans raisonnement, par une simple intuition, on apprend de bonne heure la notion du devoir (1). » Michelet oublie que dans « ce monde du travail » dont il parle, il admet par hypothèse l'existence d'habitudes régulières, d'exemples vertueux qui sont eux-mêmes une éducation, et la meilleure de toutes.

Assurément les leçons peuvent avoir leur efficacité, pour peu qu'elles soient simples, appropriées à la petite expérience de l'enfant. Mais il faut craindre de mériter le reproche qu'un spirituel écrivain adressait tout dernièrement à l'enseignement moral des écoles primaires : « Les programmes officiels sont superbes, disait-il ; mais c'est vouloir empêcher le petit Gustave de voler les pommes du verger voisin, en lui lisant la profession de foi du Vicaire savoyard ! » Non, nous ne lirons pas à l'enfant la profession de foi du Vicaire savoyard ; mais dans un langage moins solennel, nous appellerons son attention sur ce qu'il y a de commun dans les différents devoirs que nous l'habituerons à pratiquer. Nous indiquerons le plaisir ou le malaise qu'il éprouve déjà à faire le bien ou le mal. Nous lui ferons honneur de ses bonnes actions, et honte de ses fautes. Et tout en comptant un peu sur les exhortations et les discours, nous nous appuierons surtout sur l'action, sur l'exercice et sur l'exemple. C'est de la pratique individuelle des vertus que naît l'idée du bien, et de l'exercice de la liberté que sort l'idée de la responsabilité. C'est aussi en voyant tous ceux qui l'entourent se soumettre à une même règle, que l'enfant expérimente, pour ainsi dire, et saisit sur le fait, vivante et agissante, la loi morale universelle. Ce que Marc-Aurèle disait des différentes vertus : « Mon aïeul m'a appris la patience... A ma mère je dois la piété... A mon père la modestie ! » n'est guère moins vrai de la conscience elle-même, qui est la principe des vertus particulières. C'est au contact de la conscience de leur père, de leur mère, ou de leur maître, que s'est développée de tout temps la conscience des enfants, quand ils ont été privilégiés assez pour n'avoir qu'à continuer dans leur éducation personnelle l'œuvre de leurs premières années.

---

(1) Michelet, *Nos fils*, p. 137.

Veut-on la contre-épreuve, c'est-à-dire des faits qui montrent qu'à l'absence d'éducation correspond la radicale impuissance du sens moral? Il suffit d'ouvrir les livres qui traitent de la criminalité chez les enfants. Ce n'est pas que nous confondions le sens moral et la moralité pratique; mais il est permis cependant de juger de l'arbre à ses fruits et d'apprécier l'état d'une conscience morale d'après les actes extérieurs qui la manifestent. Eh bien, sur 9,906 enfants qui, en 1875, étaient détenus dans les établissements pénitentiaires, 4,543 étaient orphelins d'un de leurs parents ou de tous les deux; 154 étaient des élèves des hospices, c'est-à-dire avaient été privés de toute éducation de famille; 1,518 étaient des enfants naturels, c'est-à-dire avaient été élevés au milieu de la débauche, 1,615 étaient nés de parents ayant subi des condamnations, c'est-à-dire, avaient reçu les leçons de l'immoralité (1). Que répondre à un criminel précoce qui déclare devant le jury: « Je n'ai jamais rencontré personne qui se soit intéressé à moi. Enfant, j'étais abandonné à tous les hasards; je me suis perdu. »

Il serait facile de multiplier les exemples de cette influence souveraine de l'éducation première sur la moralité ou l'immoralité des enfants. Mais cette puissance des excitations extérieures n'exclut nullement l'action de la nature, et serait même incompréhensible sans elle. L'enfant ne serait pas aussi disposé qu'il l'est, dès les premiers jours de la vie, à se courber devant l'autorité paternelle, s'il ne soupçonnait pas déjà, par une sorte d'instinct secret, dans la volonté individuelle de ses parents la loi générale du devoir, s'il ne comprenait pas à demi que les ordres paternels et maternels se doublent, pour ainsi dire, d'une autosité morale. L'erreur de ceux qui contestent l'innéité relative ou l'hérédité de la conscience morale provient de ce qu'ils ne considèrent comme inné, comme œuvre propre de la nature, que ce qui apparaît dès les premières heures de la vie. Dira-t-on qu'il n'est pas naturel à la plante de fleurir, parce que les fleurs ne se montrent sur la tige qu'à un certain moment de son évolution! Dira-t-on que certaines formes de la folie, la manie du suicide, par exemple, ne sont pas héréditaires, parce que le

(1) M. Othenin d'Haussonville, *L'Enfance à Paris*, 1879.

germe morbide, après de longues années de vie latente et obscure, « larvée », comme disent les médecins, n'éclate chez les descendants qu'à un âge avancé, à quarante ou cinquante ans ! De ce que certaines circonstances sont nécessaires pour la faire éclore, la conscience morale n'en est pas moins le propre de l'homme. Dans quelle mesure d'ailleurs la nature et l'éducation concourent chacune à l'organiser, c'est ce qu'il est peut-être impossible de dire avec précision; car dans cet échange perpétuel qui se fait entre le dedans et le dehors, on ne sait jamais au juste ce que l'enfant donne de lui-même et ce qu'il reçoit des autres.

Ce qui est certain du moins, c'est qu'aucun âge ne peut ni ne doit rester étranger à la culture morale. N'attendons même pas que la parole puisse nous servir d'instrument d'éducation; les actes valent encore mieux que la parole et peuvent la précéder. Assurément, il se rencontrera des railleurs pour trouver étrange que devant ce tout petit être, blanc et rose, qui fait à peine en trébuchant ses premiers pas dans la vie, qui n'est pas encore capable de marcher seul, qui ressemble à un joyau vivant suspendu au cou de sa mère, le philosophe ose soulever déjà les hautes questions du gouvernement de soi-même, de la conscience et de la moralité. Tous ceux pourtant qui savent combien est lente l'évolution des facultés, à quelles lointaines et insaisissables racines, jetées dans le passé de l'enfant, se rattachent les fleurs et les fruits de la maturité, se préoccuperont comme nous de ces premiers et obscurs tressaillements de la vie morale. Il n'est jamais trop matin pour mettre l'homme futur à l'école du devoir.

Et voilà pourquoi ce n'est pas un anachronisme de penser, dès le berçeau, à la responsabilité, aux obligations morales qui pèseront un jour sur cette petite tête de l'enfant, toute souriante maintenant dans son innocence inconsciente, dont les idées et les sentiments ne sont guère que le reflet de ceux de ses parents; de même que sa joue gauche ou sa joue droite, quand il vient de téter, comme un côté de pêche doré par le soleil, reste quelques instants toute rouge, échauffée qu'elle est par le contact du sein maternel qui le nourrit et où il se blottissait tout à l'heure.

Gabriel COMPAYRÉ.

LA RÉCITATION A L'ÉCOLE PRIMAIRE

(CHOIX DE MORCEAUX EXTRAITS DES ŒUVRES DE VICTOR HUGO POUR ÊTRE APPRIS PAR CŒUR)

J'ai essayé de dire ailleurs, il y a déjà quelques années (*Dictionnaire de Pédagogie*, article Poésie, et *Revue pédagogique*, novembre 1885), quel parti l'enseignement primaire devrait tirer de la lecture et de la récitation de la belle poésie. Depuis lors, il a été fait dans ce sens de louables efforts, qui ne sont pas restés infructueux. Il est certain qu'aujourd'hui on explique mieux les textes et qu'on en fait apprendre dans toutes les écoles un certain nombre. Je ne pense pas toutefois que cet exercice soit encore estimé et pratiqué à sa juste valeur; on n'y voit guère qu'un exercice de luxe, propre à « orner l'esprit » des enfants et à plaire aux familles, mais que l'on peut restreindre sans grand dommage jusqu'à ne lui donner place qu'une fois par semaine dans l'emploi du temps, et où l'on n'apporte pas un discernement très rigoureux. On ne s'est pas bien rendu compte jusqu'à présent de la part considérable qu'il peut avoir dans l'éducation de l'intelligence et dans celle de l'âme.

On ne peut guère contester cependant que des pages de nos grands écrivains bien choisies, bien expliquées, bien lues par le maître, bien apprises par cœur, ne servent pas seulement à enseigner la langue maternelle, la bonne langue, et de la meilleure manière, c'est-à-dire en imprimant dans la mémoire de l'enfant des formes, des *moules* parfaits où sa pensée viendra naturellement se couler : mais ces moules mêmes, il est presque banal de le dire, ne sont parfaits que par les qualités de correction, de clarté, de propriété, de mesure (sans parler d'autres qualités plus raffinées et de moindre usage) qui les distinguent. Ce n'est donc pas un mince secours pour amener l'enfant à parler juste, c'est-à-dire à penser juste, que de lui graver profond dans l'esprit de telles formes, non pas isolées, égrenées comme des pièces de rapport et « d'élégance », mais incorporées dans un développement complet et bien lié, où l'idée succède à l'idée, la phrase à la phrase,

par une logique intime et naturelle. L'instituteur — c'est notre cas à tous — parle à l'ordinaire une langue assez médiocre; mais par le bon choix des morceaux, il révèle à l'enfant une langue excellente, la véritable langue française, fidèle et noble expression du génie national ; et par la récitation il l'établit en quelque sorte à demeure, comme un maître privilégié, dans les jeunes esprits. Encore n'est-ce pas assez marquer à mon gré la sorte particulière de *dignité* que l'entière possession de quelques beaux fragments de nos chefs-d'œuvre communique, ne fût-ce qu'à un faible degré, à toute la manière de penser de l'élève, surtout quand cet élève est un enfant du peuple, simple, docile et peu encombré de lectures.

Mais que tous ces avantages paraissent peu de chose, comparés à ceux que l'éducation morale peut retirer du même exercice! Pour les enfants des écoles populaires, il ne peut y avoir d'autres *belles-lettres* à leur proposer que les vraiment *bonnes lettres*, les lettres dignes de l'homme, celles qui expriment sous une forme accomplie des pensées dignes de présider à une destinée d'homme. Or n'est-ce pas ici que l'instituteur, appelé par les nouvelles lois — et nous ne saurions trop les en louer — à enseigner la morale, se sent un humble novice? idées et langage, tout est rudimentaire chez lui; le plus habile de nous tous se reconnaît le plus inférieur à sa tâche. Il arrive à être clair, mais d'une clarté sans chaleur; exact, mais d'une exactitude sans vertu communicative; vrai, mais d'une vérité sans substance et presque sans contenu. Que les maîtres, ecclésiastiques ou laïques, qui ne se reconnaissent pas à ces traits, jettent la pierre aux autres. Il est vrai que l'on s'aide des livres, des bons manuels; mais, comme s'exprimait Corneille, en parlant tour à tour des livres des docteurs et de l'Esprit divin,

Tout ce qui nous vient d'eux ne passe pas l'écorce,
Mais tu pénètres tout.

(Traduction de l'*Imitation*.)

On recourt aussi à des exemples, à des biographies : encore un auxiliaire utile, mais qui ne remédie pas à l'indigence de notre propre fonds.

En parlant ainsi, je sais que je mets les choses au pire, et que je ne rends pas justice à ce que des maîtres sérieux empruntent d'autorité, de force persuasive à leur conviction personnelle,

à leur bonne intention, à leur langage simple et familier, tout nourri de leur expérience personnelle.

Mais enfin on n'enseigne pas la morale, *on ne la persuade pas* sans une certaine inspiration ; et l'inspiration ne se commande guère ; elle ne vient pas à heure fixe; non, pas même à l'appel de la bonne volonté. Et dès lors, pourquoi ne pas la demander à ceux en qui elle s'est montrée, de l'aveu universel, avec le plus de puissance : aux grands moralistes, et, parmi les moralistes, aux grands poètes? Voilà nos vrais auxiliaires, à nous autres, pauvres maîtres écoliers. Ils disent la même vérité que nous et nos livres, mais une vérité qui n'est pas dictée par l'intelligence seule ; elle sort animée, vivante, tour à tour attendrie, enflammée, ou impérative, du plus profond de l'âme et de l'expérience humaines.

Quelle distance de nos maigres et sèches leçons sur Dieu, sur la condition et la destinée humaine, sur la charité, la justice, le mystère de la souffrance ou celui de la mort, à un beau psaume, à une parabole de Jésus, à une forte page de saint Paul, à des maximes d'Épictète, à quelques strophes de Malherbe ou de Corneille, à des pensées de Pascal ou de Bossuet, et plus près de nous, dans le XIX[e] siècle, à des méditations de Lamartine ou de Victor Hugo!

J'ai parlé du XIX[e] siècle. C'est qu'en effet il est désormais impossible de ne pas le faire entrer dans l'*usage* de notre éducation primaire. Je sais tout ce que l'on peut dire, et ce qu'il m'est arrivé cent fois de dire moi-même, sur la supériorité de la littérature du XVII[e] siècle, mise au service de la pédagogie. Je n'oublie pas qu'elle repose sur des idées morales certaines et bien définies; qu'elle se distingue par le calme, la gravité, par ce que Vinet appelle la candeur, qualités inappréciables dans l'éducation. Je sais que la littérature contemporaine présente en général des caractères tout autres ; qu'elle est inquiète, tourmentée, incertaine ; que le moi y perce sans cesse, quand il ne s'affiche pas. Mais enfin cette littérature est la nôtre, celle qui répond à notre état social et à notre état moral, celle qui exprime nos sentiments, nos besoins, nos souffrances, notre manière d'entendre la vie et la destinée; et si l'analyse, une analyse fatigante à force d'*égoïsme*, y domine aux dépens de l'intuition morale, si la recherche à outrance de l'*effet* y apparaît trop souvent, d'autre part elle se

recommande souvent chez les grands maîtres par la sincérité de l'accent, par la profondeur du sentiment; tandis que la littérature dite classique, tout immortelle qu'elle est et qu'elle mérite d'être, est, pour une notable part, à demi éteinte, hors d'état d'entrer, sinon par un perpétuel et laborieux commentaire, dans l'usage quotidien d'une société démocratique, libérale, saturée de critique, et qui cherche à fonder la vie morale, la vie idéale, sur le vif de la nature *humaine* plutôt que sur une vérité de tradition et sur l'autorité.

C'est à quoi, je le répète, nous peut aider excellemment la lecture judicieuse de nos poètes, pourvu qu'elle ne nous fasse pas négliger la littérature mère, plus simple, plus calme, mieux assise que la nôtre. Et c'est pour cela que j'invoquais tout à l'heure des noms modernes, tels que Lamartine et Victor Hugo. J'oserai dire toute ma pensée. Précisément parce que leur langue est plus près de la nôtre, étant la vive expression de notre âme, elle est souvent plus propre que celle du XVIIe siècle, malgré sa perfection moindre, à faire résonner en nous les cordes profondes, qui de nos jours, hélas! dans les écoles comme dans le monde, et jusque dans l'église, résonnent si faiblement. Pour ne parler que de Victor Hugo, on ne sait pas assez tout ce que ce grand poète, avec son inspiration si inégale mais si puissante et si variée, offre de ressources pour l'éducation morale.

Rapprochez, par exemple, de la stance finale de Malherbe, simple, grave, imposante, mais d'une doctrine un peu sèche:

> De murmurer contre elle et perdre patience
> Il est mal à propos;
> Vouloir ce que Dieu veut est la seule science
> Qui nous mette en repos,

quelques-unes des strophes de Villequier (*Contemplations*, II):

> Je viens à vous, Seigneur, père auquel il faut croire,
> Je vous porte, apaisé,
> Les morceaux de ce cœur, tout plein de votre gloire,
> Que vous avez brisé.
>
> Je viens à vous, Seigneur, confessant que vous êtes
> Bon, clément, indulgent et doux, ô Dieu vivant!
> Je conviens que vous seul savez ce que vous faites,
> Et que l'homme n'est rien qu'un jonc qui tremble au vent.
>
> . . . .
> . . . .

Seigneur, je reconnais que l'homme est en délire
S'il ose murmurer.
Je cesse d'accuser, je cesse de maudire,
Mais laissez-moi pleurer.

L'âme d'homme qui se découvre dans ces plaintes frémissantes ne nous est-elle pas plus connue, plus proche, que celle qu'expriment les plaintes résignées de Malherbe? Et si les unes ont mérité d'être et de rester classiques, c'est-à-dire éducatrices, les autres ne méritent-elles pas de le devenir?

Les recueils qui ont déjà été publiés sont loin, très loin de contenir un choix digne à la fois des enfants et du poète. Les éditeurs des œuvres complètes rendraient un inestimable service à notre jeune génération s'ils composaient un ou deux volumes d'extraits, les uns très courts, les autres de longue haleine, gradués selon les âges, mais choisis avec une extrême liberté, j'entends avec un goût très sévère à la fois pour ce qui est de la pensée et pour ce qui est du style. De tous les monuments élevés en l'honneur de Victor-Hugo, aucun ne contribuerait davantage à perpétuer sa mémoire.

Nous avions autrefois mis sous les yeux des lecteurs du *Dictionnaire de pédagogie* les résultats d'un modeste travail de ce genre entrepris par une section d'élèves de Fontenay-aux-Roses sous la conduite de leur professeur de morale. Voici un choix nouveau, auquel se sont appliquées cet hiver, en vue de l'école primaire, les élèves de lettres de première année. Chacune d'elles proposait ses choix, exposant les raisons qu'elle avait d'adopter ou d'écarter telles poésies, de supprimer certaines strophes et d'en conserver d'autres. Les deux ouvrages d'où sont tirés tous les morceaux sont les *Châtiments* et les *Contemplations*. Cette liste aurait sans doute besoin d'être soumise à une revision attentive; il se peut que beaucoup de morceaux ne conviennent qu'à une classe avancée en âge et assez cultivée de jeunes élèves; tous d'ailleurs ont besoin d'être expliqués, interprétés par le maître. Mais il ne faut pas oublier que la musique des vers a sa propre et légitime valeur, son efficacité persuasive, qu'elle n'enchante pas seulement l'oreille par l'harmonie et le rythme des paroles, mais qu'elle fait pressentir à l'âme la vérité morale, avant même que l'intelligence n'ait défini rigoureusement le sens des mots.

Ainsi en est-il des hymnes religieuses; ainsi s'explique leur puissante action sur les enfants et sur le peuple.

Au reste, nous n'avons eu d'autre prétention que de donner un bon exemple. D'autres, disposant de plus de loisirs et d'expérience pédagogique, n'auront pas de peine à perfectionner ce modeste essai.

Choix de morceaux extraits des œuvres de Victor Hugo pour être récités à l'école primaire.

Les Châtiments.

Livre Ier. VIII. A un martyr, strophes 1, 2, 4, 7.
IX. L'Art et le Peuple, les quatre premières strophes.

Livre III. XI. « Sentiers où l'herbe se balance... », toute la pièce, moins la dernière strophe.

Livre IV. IX. « Ceux qui vivent... », les douze premiers vers.

Livre V. XIII. L'Expiation : 1re partie, jusqu'à : « on était seul »; 2e partie, depuis : « le soir tombait... », jusqu'à : « il regardait mourir la garde ».

Livre VI. III. Hymne des Transportés, première et dernière strophe.
XV. Stella, jusqu'à : « et fait d'une étincelle... » ; passer trois vers et ajouter les quatre qui suivent : « Un ineffable amour.... ... C'est l'étoile, ma sœur ».

Livre VII. VIII. 2e partie, la fin : « Tout se tait, le désert... », et 3e partie, jusqu'à : « Et quand il s'est trouvé proche de la colline. »
IX. « Cette nuit, il pleuvait... », moins les sept derniers vers.
XIII. Force des choses, depuis : « Toi qui gonfles la mer... », sept vers.
XIV. Chanson, la pièce entière, sauf, dans la 1re strophe : « Pendant qu'on rente les Dupin », et dans la huitième strophe, les deux vers : « Adieu, je meurs : Néron Scapin Met aux fers la France meurtrie ».
XVI. Ultima verba, les trois dernières strophes.

Lux. 3e partie, depuis : « Qui donc a traversé l'espace... », jusqu'à la fin du fragment.

Les Contemplations (Tome Ier).

Livre Ier. I. A ma fille, les trois dernières strophes.
IV. « Le firmament est plein de la vaste clarté », toute la pièce jusqu'à : « Le ciel s'ouvre à ce bruit. »
VI. La vie aux champs, 1° depuis le commencement jusqu'à « Aussi dès qu'on m'a vu » ; 2° depuis : « Je leur parle de tout » jusqu'à « Je leur raconte aussi l'histoire. »
XXIII. L'enfance.
XXIV. Heureux l'homme occupé.
XXV. Unité.

Livre II. xxvii. La nichée sous le portail.
Livre III. iv. Ecrit au bas d'un crucifix.
v. Quia pulvis es.
viii. « Je lisais; que lisais-je? » onze vers, depuis « Tout cet ensemble obscur », jusqu'à « C'est l'âme qui les doit cueillir ».
xxiv. Aux Arbres, quatorze vers à la fin, depuis « Arbres de ces grands bois ».

Les Contemplations (Tome II).

Livre IV. v. « Elle avait pris ce pli. »
vi. « Quand nous habitions tous ensemble. »
ix. « O souvenirs! printemps! aurore! »
x. « Pendant que le marin. »
xv. A Villequier; la pièce entière, moins les strophes: 11 (?), 14, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 36.
Livre V. iv. « La source tombait du rocher. »
vi. A vous qui êtes là, les vingt derniers vers.
ix. Le mendiant.
x. Aux Feuillantines.
xii. Dolorosa.
xvi. Dix vers au début, dix vers à la fin.
xxiv. Les douze premiers vers.
xxvi. Les Malheureux: 1er fragment, depuis « J'entrai; le vieux soupait », jusqu'à « Je suis heureux »; dernier fragment: « Aux premiers jours du mois », jusqu'à la fin.
Livre VI. i. Le pont.
v. Croire, mais pas en nous.

Félix Pécaut.

Nous recevons trop tard pour les faire parvenir à nos lecteurs, dans ce numéro, des communications intéressantes sur la suite qui paraît pouvoir être donnée incessamment aux vœux exprimés dans cet article. *(Note de la Rédaction.)*

UN NOUVEAU LIVRE DE M. E. LEGOUVÉ (1)

Fleurs d'hiver. — Le titre un peu symbolique, un peu mêlé du livre récent que nous devons à M. E. Legouvé sollicite la curiosité, sans laisser pressentir l'intérêt spécial qu'y pourront prendre les lecteurs de la *Revue pédagogique*. Et pourtant, aucun ouvrage ne saurait mieux leur convenir, car il est tout en leçons. Leçons d'une méthode assez nouvelle, puisqu'elles visent la raison sans employer le raisonnement; leçons indirectes — l'auteur y professe le moins possible; leçons de choses, ou de gens pas beaucoup plus relevés que les choses, l'enseignement nous y venant de vignerons, de jardiniers, quand il ne nous vient pas de leurs arbres, ou de telle rose hybride, ou d'un églantier, son voisin, d'une clématite, d'une touffe de glaïeuls, de tout le peuple des fleurs. Voilà d'étranges gradués en Sorbonne!

Et le plus singulier, c'est qu'ils n'usent pas de leur compétence pour nous prêcher la botanique — une religion qui a ses blasphémateurs, en dépit de Jean-Jacques et de George Sand; le souci de notre humanité et de ses épreuves fait tout leur entretien. A ses villageois l'auteur n'emprunte que l'exemple de leur patience; à ses fleurs, à l'harmonie des bouquets qu'il en compose, il demande personnellement des *leçons de style*, à leurs sucs il demande pour nous le miel de la vie: la sagesse. En un mot, M. Legouvé dans son jardin, comme saint François d'Assise avec les oiseaux, cause avec les fleurs; il nous arrête devant l'une, devant l'autre, nous initiant à leur langage, et, quand nous quittons ce paradis, nous regrettons seulement qu'il soit si petit et que la visite en soit si courte.

En sortant, nous voici devant l'église du village; elle date du XIIIe siècle; M. Legouvé nous y introduit, tout philosophe spiritualiste qu'il soit, et, généreusement, oubliant que Bossuet a

(1) *Fleurs d'hiver. Fruits d'hiver. Histoire de ma maison*, par E. Legouvé, de l'Académie française.

damné Socrate, il nous fait l'apologie d'un culte à qui tant de générations, agenouillées devant le rustique autel, ont dû tant de consolations, de joies et de vertus. Quel dommage qu'un semblable libéralisme soit interdit aux ministres de ce même culte ! et que nous n'espérions pas les entendre de sitôt rendre hommage aux vertus laïques, aux joies ou aux consolations qu'ont laissées au monde les docteurs d'une foi différente, les Montaigne, les Voltaire, les Michelet, les Quinet, les Jean Reynaud, les Littré, pour ne citer que des Français et des morts ! Ici, par exception, M. Legouvé fait la leçon lui-même, et elle méritait qu'il se découvrît, puisque, en louant le catholicisme, il lui donne l'exemple des deux seules vertus qui ne lui soient point permises : l'impartialité et la tolérance.

Fruits d'hiver. Dernières amitiés. — Après les fleurs, les fruits, attribués aussi à l'hiver. Ce sont, dit l'auteur, les *joies d'affection*. Pourquoi cela? Ne mûrissent-elles pas en toute saison, tandis que nous concédons volontiers à la dernière le privilège des fleurs tardives de la sagesse? Mais M. Legouvé n'inscrit rien sans un valable motif et, après lecture, nous reconnaissons qu'au printemps de la vie, un adolescent eût manqué de préparation pour goûter l'austère amitié de Bersot, comme pour extraire de Labiche l'homme qui valait encore mieux que l'écrivain dramatique.

Bersot! Labiche! quelles figures contrastées! M. Legouvé les a pourtant modelées d'une main également sûre, également heureuse ; il les a coulées dans le bronze impérissable et leur relief n'a plus rien à envier aux meilleurs médaillons de David d'Angers. Dire la leçon qui se dégage de la contemplation de Bersot serait ne rien apprendre à nos lecteurs. Qui d'entre eux n'a pas gravée dans l'âme l'image inspiratrice et tutélaire de ce véritable *patron* de l'instituteur, de celui qui voulut mourir sur le sillon de son labour, l'arrosant à la lettre de son sang, comme il l'avait fécondé de sa sueur? Sa vie et sa mort resteront à jamais le chef-d'œuvre de son enseignement, mais les plus fervents de ses disciples raviveront encore le culte qu'ils ont voué à sa mémoire en relisant sa Passion dans l'évangile de M. Legouvé.

Avec Labiche, un peu plus d'apologétique est nécessaire. Que nous enseignera-t-il, ce rieur fameux, dont plus d'une comédie

comme *la Sensitive*, appartient par destination au répertoire de Karagheuz plutôt qu'à celui de la Comédie-Française? Quelle hardiesse philosophique, quelle périlleuse satire a-t-il, à la façon de Molière, fait passer sous le couvert de la bouffonnerie? Point de réponse à ces questions. Comique par tempérament, comique *inconscient*, — le mot est de son illustre ami, — Labiche n'a pas eu d'autre prétention que de s'amuser en amusant son siècle; il n'a jamais songé à le réformer, et si, dans quelques ouvrages supérieurs, comme *le Misanthrope et l'Auvergnat*, comme *le Voyage de M. Perrichon*, il a remonté le courant des ridicules accidentels pour atteindre aux sources de la nature humaine et à ses faiblesses générales, il a pu devoir cette gloire à la chance de ses collaborations : qui sait combien de fois des chercheurs, impuissants à tirer parti de leur découverte, lui ont apporté de ces diamants bruts, qu'il a taillés, polis et enchâssés avec un art merveilleux, mais avec autant d'insouciance que s'ils eussent été de simples cailloux? Pouvait-il mettre la comédie au service d'une réforme quelconque, ce conservateur outré, ce réactionnaire fanatique jusqu'à la drôlerie la plus réjouissante, ce prôneur amusant du *grand sabre?* Non : Labiche a trop prouvé qu'on peut avoir infiniment d'esprit avec l'esprit le plus borné du monde.

Quel paradoxe, alors, de planter son effigie à côté de celle de Bersot? — Le paradoxe n'est qu'apparent, et Labiche n'est pas indigne de l'honneur que M. Legouvé lui a fait. Ce n'est pas qu'il s'y fût prêté, lui qui se dérobait à la candidature académique, en alléguant qu'il ne représenterait que la bonne humeur dans la Compagnie, et que ce n'était pas assez.

Pas assez! le don le plus précieux de notre race! celui qui l'a maintenue en vie sous les invasions des Romains et des Francs, des Anglais et des Espagnols! dans le cimetière du moyen âge! dans l'*in-pace* des moines! dans la geôle de Jeanne d'Arc! à travers les guerres de religion, la Ligue! à travers les famines et les pestes! entre les Jansénistes et les Jésuites! entre les Terroristes et les Chouans! dans le cratère de feu où s'est englouti Napoléon! dans l'égout où son neveu a disparu!

La bonne humeur! mais ouvrez les mémoires de nos hommes de guerre, depuis Villehardouin jusqu'au capitaine Coignet, et

vous verrez ses miracles! Remontez plus haut, dépouillez César, Justin, Diodore, Pausanias, Plutarque, cent textes vous diront ce que valait la bonne humeur des Gaulois!

Un chirurgien militaire me contait ceci : En 1870, au siège de Paris, il y avait dans sa salle deux amputés, un Provençal, un Breton. Deux amputés, autant dire deux condamnés à mort. Le Breton paraissait devoir partir le premier, car, outre la purulence, une tristesse atroce le minait. « Je ne guérirai pas! gémissait-il à tout instant. — Si! tu guériras! lui répondait le Provençal. — Si je guéris, ma fiancée ne voudra plus de moi! — Tu en lèveras une autre! » Et, de là, une série de grivoiseries qu'abominait le Breton, mais dont il finissait par rire, bien malgré lui. Pas moyen d'y échapper: les deux lits se touchaient. A toute heure, le duo reprenait, l'un geignant de moins en moins, l'autre bouffonnant de plus en plus, si bien que le Provençal ne pouvait plus ouvrir la bouche sans que le Breton se roulât de rire. Ils guérirent tous deux, seuls de tout l'hôpital, à l'ébahissement du chirurgien qui n'eut pas de peine à me persuader qu'il n'y avait été pour rien. La bonne humeur avait fait la cure.

Eh bien, pendant quarante années, celle de Labiche a servi de même la France, elle a été secourable à une société affolée alors par d'incessantes émeutes et d'incessants attentats, déchirée par des révolutions périodiques. Aussitôt les barricades aplanies, les fusillades éteintes, on entendait de nouveau sonner le rire clair de Labiche, le rire bon enfant, sans amertume, sans pédantisme; le rire qui disait : Petit bonhomme vit encore et la vie n'est pas si mauvaise!... Les nations qui n'ont pas un Labiche sont à plaindre autant que celles qui ne voient pas reparaître le ciel bleu après les orages.

Néanmoins, cette gaieté salutaire n'eût pas légitimement apparié Labiche à Bersot, et l'on eût mieux compris que M. Legouvé l'associât à Dumas père, au prodigieux amuseur dont les livres dureront plus que les comédies, plus même que celles de Labiche; à ce Dumas qui a sauvé tant de splénétiques et dont, en tout pays, les malades demandent les romans avant le médecin. Nul ne l'a violenté pour le faire entrer à l'Académie, celui-là! Fut-ce parce qu'il lui manquait ce que possédait Labiche : cent bonnes mille livres de rentes, de l'ordre et un brevet de fidélité conjugale?

Peut-être, mais assurément ce ne sont pas ces avantages qui ont, au jugement de notre auteur, égalé Labiche à Bersot : c'est dans la souffrance et dans la mort qu'ils sont arrivés tête à tête.

Il faut absolument lire cette fin du rieur qui ne s'est pas démenti, qui n'a pas demandé pardon de sa gaieté à Dieu et aux hommes, ainsi que le pauvre La Fontaine, mais qui, au contraire, l'a entretenue jusqu'à son dernier souffle, pour narguer la Camarde et sourire à ses amis, pour maintenir au moins son âme en santé, pour garder à sa femme une espérance. Faire de la bonne humeur une forme de la charité, cela n'appartenait qu'à Labiche.

Entre deux crises terribles, il écrit à son ami :

« On m'a mis hier deux cents pointes de feu qui me donnent une petite odeur de bœuf rôti à me faire adorer de mes chiens. Oh ! ils m'aiment vraiment pour moi !... ».

Une faiblesse d'un instant faillit pourtant le trahir. « Se voyant perdu, il s'épanchait dans le sein d'un autre ami, qui se trouvait être le plus amusant conteur de ce temps, M. Alfred Arago, et, à l'idée de se séparer de sa femme et de son fils, les larmes lui montaient aux yeux. Sa femme entre à ce moment. — Viens ! viens ! lui dit-il gaîment, ce diable d'Arago me raconte des histoires si drôles que je ris à en pleurer. »

Rien que ce mot lui valait une apothéose. M. Legouvé la lui a justement décernée.

Histoire de ma maison. — Troisième transformation de ce petit livre, qui n'en garde pas moins son unité, comme les papillons à travers leurs métamorphoses. Cette partie abonde en enseignements de haute valeur qui ressortent du fait le plus familier et le plus rare, le plus simple et le plus ingénieux, le plus réel et le plus invraisemblable : l'adaptation successive et constamment heureuse d'un petit hôtel particulier au logement de quatre générations co-existantes du même sang, de quatre ménages indépendants et unis. La maison de M. Legouvé lui fait à lui-même l'effet d'une ruche *d'où il ne sort aucun essaim et où il en rentre toujours.*

Son histoire est proprement un apologue dont la gaieté du conteur ne doit pas nous dérober la moralité profonde. C'est qu'elle est éclatante, la gaieté de M. Legouvé ! Remarquez dans ce délicieux

chapitre le retour constant du mot : *en riant*. « Je lui répondis *en riant*... Ha! ha ! repris-je *en riant*... Tenez, lui dis-je *en riant*, etc. » On en ferait une liste. C'est, dans M. Legouvé, la marque du pur sang gaulois; c'est l'écho des *Respondet ridendo Gallus*... *Risêre Galli*.. ὁ Κελτὸς γελάσας... des auteurs cités plus haut. C'est aussi l'aveu du bonheur unique dont il jouit. — « Je ne suis séparé de la félicité parfaite, me disait-il récemment, que par un peu d'insomnie la nuit. » Notons que cette félicité n'est pas toute adventice. La santé? M. Legouvé l'a dû ménager; la richesse? il l'a conquise autant que reçue; le succès? il l'a parfois disputé, et son chef-d'œuvre, sa *Médée* — amère ironie du sort! — n'a été joué que traduit en italien! les croix? les dignités? est-ce que cela compte dans les joies d'un homme!... L'originalité, le mérite du bonheur chez M. Legouvé, c'est qu'il est avant tout l'ouvrage de ses mains. Il a employé à sa construction un art exquis et une volonté imperturbable. Vouloir et savoir être heureux en faisant le nid du bonheur des autres, voilà la leçon éminente qui découle de l'*histoire de ma maison*.

Noble et chère demeure! Elle est cachée aux passants au fond d'une cour, dans une rue obscure, et elle mériterait un drapeau sur son faîte plutôt que tous les palais des rois! Car c'est la forteresse enchantée où s'abritent nos plus beaux exemplaires d'amour paternel et filial, de respect de soi-même et de respect de l'art, de travail persévérant, d'hospitalité, de gaieté. La famille française, telle que la méconnaît l'étranger, grâce aux trahisons de nos romanciers immondes, elle est là, dans sa perfection et dans sa gloire! Puisses-tu, chère maison, par delà l'existence terrestre du vénérable Prospero qui t'a cimentée, puisses-tu demeurer intacte pour l'honneur de Paris et pour l'édification de nos petits-fils!

Edmond COTTINET.

LA PSYCHOLOGIE APPLIQUEE A L'ÉDUCATION
D'APRÈS HERBART

(3e article.)

VI

(Lettres 9, 10, 11, 12 et 13.)

Suite.

Or de très grandes différences peuvent se manifester dans le rythme de ces événements. Si un organisme est en jeu, les membres dont il se compose ont plus ou moins de mobilité les uns par rapport aux autres. De là des rythmes très divers. Chez l'homme adulte, pourvu qu'il soit en bonne santé, les différents systèmes et organes s'approchent chacun d'un état d'indépendance qu'on est loin de trouver chez l'enfant ou chez la femme. C'est pourquoi il ne rit pas si aisément que l'enfant, et pleure peu ou point. Dans l'enfance, au contraire, toutes les parties de l'organisation sont mobiles les unes à l'égard des autres : chaque excitation pénètre l'ensemble. Aussi ne donnons-nous à l'enfant ni vin, ni rien qui l'échauffe; aussi employons-nous pour lui des médicaments bien moins énergiques que pour l'adulte; aussi prenons-nous garde qu'il ne jeûne, ni ne veille à l'excès : autant de précautions bien connues qui signifient que chez l'enfant, toutes les parties sont en connexion; chacune subit le contre-coup des autres; et il faut s'attendre à ce que « les plus petites déviations sur un point quelconque se montrent, dans le cours du temps, préjudiciable à la droite construction du tout ».

Par suite de l'affection, tel travers, autrement passager, jette dans le corps des racines qui le fixent. Que de faux plis se prennent ainsi ! La timidité produit l'habitude de bégayer. On grimace pour rire, et la grimace reste. On s'accoutume, de même, à débiter des formules niaisement caressantes, ou au contraire des mots injurieux, ou des facéties et des calembourgs, bref, à se rendre

coupable de toute sorte d'impertinences, au désespoir des gouvernantes et des gouverneurs, qui ne voient pas toujours la vraie racine du mal. Le mauvais exemple donné par certains de ses camarades est souvent la cause des fâcheuses habitudes que contracte l'enfant. Les mères le savent bien, elles qui aiment à garder leurs fils auprès d'elles, et les précepteurs n'ignorent pas non plus que huit jours passés loin d'eux suffisent à désaccorder et à dissiper leurs élèves. L'adolescent a vite fait de changer, en changeant de milieu, et de se gâter. Certes, on voit souvent le jeune homme revenir à de meilleures pensées et se ressaisir, après une vie déréglée; mais, en général, c'est à condition que, dans le principe, il y ait eu en lui quelque chose de meilleur, à quoi son esprit puisse maintenant se rattacher : « telles les nations affaissées, lorsqu'elles se redressent, cherchent un appui dans les souvenirs historiques; mais elles ne savent pas se relever, quand cet appui, souvent hélas! fragile, est incapable de les soutenir ». Grande est l'influence des origines. L'altération qui, chez l'enfant, se produit au début, reparaîtra par la suite, en dépit de l'éducation.

Et cette altération primitive, d'où vient-elle? Qu'est-ce qui est ainsi altéré? Des représentations, sans nul doute, mais non pas de *pures* représentations. Car de pures représentations se laisseraient vaincre par d'autres, selon les lois du mécanisme psychologique. D'ailleurs les mêmes objets, les mêmes exemples, les mêmes circonstances, — comme il arrive dans le cas de deux frères qui sont à peu près du même âge, — produisent en différentes âmes des phénomènes de sensibilité différents; et cependant, ces phénomènes devraient être identiques, si les représentations, par leurs seules masses, suffisaient à expliquer ici ce qui est senti ou désiré. Donc le principe de la diversité est à chercher ailleurs que dans l'âme et dans ses pures représentations. « Il tient à l'individu : il gît dans son organisme »; l'organisme, à la vérité, se modifie avec l'âge, et la façon de sentir avec l'organisme. Le jeune homme rit de ce qui, enfant, le faisait pleurer; l'homme mûr reste froid devant ce qui, jeune homme, l'émouvait. Malgré tout, la plupart du temps, on peut encore dans l'homme mûr reconnaître l'enfant.

« Avec l'organisme est donné un système des affections qui sont possibles en lui. » Ces possibles se réalisent ensuite, dans le

cours de la vie, à mesure que se présentent les occasions favorables. Mais une bonne éducation retarde l'explosion de la plupart d'entre elles. Pourquoi? Parce que le progrès de l'âge, surtout dans le sexe masculin, rapproche le système organique de cet état d'indépendance où les parties ne sont plus assujetties les unes aux autres, et par là se trouve amoindrie la possibilité des affections liées à l'organisme. De plus, quand l'esprit, avec les années, s'est formé, il y a en lui désormais un cercle d'idées qui lui fournit un point d'appui contre les agitations du dedans. « L'esprit a acquis ce que l'on nomme au sens étroit, au sens moral, la liberté du vouloir. Fait-elle défaut? Une volonté ne s'en installe pas moins, mais celle-là seulement qui a pour siège le cercle des affections excitées dès le jeune âge. »

Insistons sur la différence qui existe, mais qui, dans les précé dentes considérations, a pu s'obscurcir, entre les sentiments *(Gefühle)* et les affections *(Affecten)*. Il a été établi dans la *Psychologie* de l'auteur qu'il n'est pas vrai de dire, comme on l'a dit longtemps, que les affections ne sont que des sentiments plus forts (1); et il ne s'agit pas, au surplus, d'insérer ici un chapitre de psychologie. Mais voici un principe (2) qui peut servir à dissiper l'apparente confusion de ce qui précède, un principe à la fois psychologique et pédagogique : « *Les affections rendent le sentiment plat.* » Qu'est-ce qui, en effet, a si longtemps dissimulé la différence des diverses idées pratiques (3)? c'est l'uniformité de l'affection

---

(1) Herbart reconnaît, ici même, que sa théorie sur la différence des sentiments et des affections n'a pas été comprise de tout le monde.

(2) Herbart trouve cette proposition, dit-il, dans ses papiers. Elle est extraite de la note suivante : « Les affections rendent le sentiment plat. Car, lorsqu'on pleure ou qu'on rit, la raison *propre* qui fait rire ou pleurer s'échappe enfin et se perd, dès que l'affection corporelle a le dessus, celle-ci étant uniforme dans les occasions les plus différentes. C'est ce qui fait que l'enfant oublie pourquoi il pleurait, sitôt qu'il est au bout de ses pleurs. » Il s'ensuit que, plus il y a d'affection, moins le sentiment a de relief, et cette platitude apparaît chez ceux qui sont livrés au jeu des émotions. Il y a d'ailleurs une autre espèce de platitude, et qui manque d'affections : elle se rencontre chez les hommes éteints. — L'action produit le même effet que les larmes ou le rire. « Les enfants et les étourdis perdent, dans l'action même, l'idée de ce qu'ils voulaient faire; car l'objet qu'ils avaient en vue s'efface pour eux, une fois qu'ils sont en mouvement, et maintenant peut-être est-ce une autre chose que celle-là, puis une autre chose encore, qui vont sortir de l'exercice de leur activité. »

(3) La morale de Herbart repose sur des *idées pratiques* dont chacune exprime

qui se produit quand, d'après l'une *quelconque* de ces idées, on se loue ou que l'on se blâme soi-même. Une mauvaise conscience fait souffrir; mais la souffrance, d'où qu'elle vienne, est la souffrance, et quand elle nous absorbe, nous ne prenons plus garde à ce qui l'a engendrée : de même, ou peu s'en faut, si un homme se sent piqué, cette question ne lui importe pas : « Est-ce une piqûre d'épine ou d'aiguille? » Voilà pourquoi on peut dire que le sentiment est, dès maintenant, devenu plat. Mais originellement, il n'en est pas ainsi. Pensons-nous alors à l'idée de la bienveillance? nous sentons sa beauté; à l'idée du droit? nous sentons sa rigueur. Et certes, ces deux sentiments sont bien distincts. Seulement, comme nous nous approuvons, ou que nous nous blâmons nous-même à leur occasion, et que cette approbation est commune aux deux cas, commun aussi ce blâme, le caractère propre de chacun commence, d'ordinaire, par cela seul, à disparaître. Vienne alors l'affection; que l'homme, en se considérant de la sorte, se sente chaud ou froid; que les nerfs et le sang se trouvent notablement excités : ce que l'homme sent *maintenant*, il le distingue à peine de la chaleur ou du froid que peuvent lui procurer une nouvelle heureuse ou affligeante pour lui. « Et par là, la doctrine du bonheur pourra venir s'immiscer dans la morale : il ne faudra plus penser à discerner les principes fondamentaux de toute moralité. »

Application pédagogique : nous avons une nouvelle raison pour retarder chez l'enfant, selon le précepte donné ci-dessus, l'explosion d'un grand nombre d'affections. C'est que les affections, loin d'ennoblir, de distinguer et d'épurer le sentiment, risquent de le faire descendre jusqu'à la vulgarité. Dans le domaine de l'esthétique, on n'approuvera sans doute pas ceux qui mettent leur art à frapper notre sensibilité. Pourquoi? Parce que « là où il pleut des larmes, bientôt personne ne sait plus pour quelle raison, au juste, coulent les pleurs » : ainsi, à peu près, dans l'émoi de leurs

---

un rapport de volonté. Par exemple, si je conçois la volonté d'un autre, et si la mienne s'ajuste à cette volonté idéale d'autrui, la *bienveillance* est le nom de l'idée pratique correspondante. De même, l'idée pratique du *droit* suppose deux volontés, l'une et l'autre réelles, dont la rencontre produit un conflit, que fait cesser une règle acceptée d'un commun accord : cette règle, c'est le droit. Les autres idées pratiques, au moins les idées originelles, sont celles de la *liberté intérieure*, de la *perfection* et de la *justice*.

querelles avec les écoles opposées, tels philosophes défigurent les points en question et finissent par les oublier. Eh bien, dans la pédagogie, mettrons-nous tout notre art à émouvoir l'enfant? Si l'on s'y refuse, on blâmera aussi la tactique qui consisterait à combattre certaines affections par des affections contraires. — Il y a toutefois des réserves à faire sur ce point, mais qu'il n'est pas nécessaire ici d'exposer.

Puisque nous sommes sur les limites de la physiologie et de la psychologie, jetons un coup d'œil sur les bêtes (1). Observons ces deux animaux domestiques qui, entre tous, nous sont familiers, et voyons quelle différence offrent, au début, leurs affections, lorsque quelque chose de nouveau s'introduit dans leur sphère accoutumée.

« Le chat prend peur et s'enfuit; le chien se met en colère et aboie. Puis, après un moment, cette différence s'évanouit: ils ne trahissent plus que leur curiosité, l'un de loin, l'autre de tout près et hardiment.

» En général, à la vérité, c'est la crainte de l'homme qui domine chez tous les animaux, à moins que des violences ou que la faim ne vienne les exciter. Le chien lui-même se laisse notoirement aller à la crainte, sitôt qu'il se trouve hors du cercle qu'il considère comme son domaine propre, et spécialement quand il est parmi des étrangers. La colère donc qu'il manifeste, et si bruyamment, envers le nouveau venu qu'il découvre sur son territoire, cette colère est un cas exceptionnel: la crainte, voilà la règle. Toutefois, comme cette exception comprend toute l'espèce canine, il doit y avoir dans l'organisation de celle-ci quelque chose qui l'explique.

» L'une et l'autre affection montrent la connexion qui existe entre les nerfs et les vaisseaux. La crainte pousse le sang de l'extérieur à l'intérieur, la colère de l'intérieur à l'extérieur.

» Mais si nous intervertissions cet ordre? Si nous disions: lorsque le sang se laisse pousser vers l'intérieur, c'est la crainte; et lorsque le cœur est assez fort pour repousser le choc, c'est la colère qui

(1) Cette étude qui fait l'objet de la douzième lettre, paraîtra peut-être excéder les limites de la pédagogie. Mais peut-être aussi trouvera-t-on que la psychologie de l'animal, dont Herbart a vu l'importance, et qu'il entreprend de traiter scientifiquement, a un intérêt sérieux pour la psychologie même de l'enfant.

naît? Serait-ce, en vérité, plus exact? Disons seulement que ce serait conforme au point de vue des physiologistes, qui du corps dérivent l'esprit.

» Mais non : le chien, quand il quitte le logis pour s'en aller rôder au loin, emporte son cœur : c'est son courage seul qui est demeuré au logis. Le chien sait le lieu où il se trouve, et c'est de ce savoir que dépend son affection. Nous ne pouvons donc pas commencer notre explication par l'organisme, pas plus que, sans lui, nous ne pouvons l'achever. »

Que se passe-t-il chez le chien qui, restant dans son milieu accoutumé, voit apparaître un étranger? Son cercle habituel de représentations est d'abord troublé; mais comme il est soutenu par la vue de l'entourage, qui lui répond, il tient ferme et il réagit contre la cause qui le trouble. Alors, et corrélativement, la poussée de la sève vitale, non seulement se maintient contre le choc, mais s'accroît et exerce une pression impétueuse. — Si, au contraire, les représentations qui se trouvaient chez l'animal se laissent refouler, alors l'activité vitale décroît; le sang « s'échappe dans les grands vaisseaux, comme dans de simples réservoirs », et la fonction nutritive, qui en dépend, subit un arrêt.

On peut aussi, dans ce cas (auquel correspond la crainte), renverser l'ordre jusqu'à un certain point, en supposant, comme préexistante, la faiblesse du système vasculaire. Que la cause en soit accidentelle, comme une perte de sang, que ce soit l'âge, comme chez les enfants, ou le sexe, comme chez les femmes, le résultat est le même : le sang et les nerfs succombent au premier choc que les représentations ont reçu et répercuté. Puis, et aussitôt, commence le « second acte » du drame, c'est-à-dire de l'affection : le trouble de l'organisme arrête, par réaction, l'esprit, et la crainte naît avant que la colère ait pu se former.

Maintenant, puisque, dans les mêmes circonstances, le plus grand des chats prend la fuite avant le plus petit des chiens, nous en conclurons que le système vasculaire, chez ceux-ci, a plus d'indépendance que chez ceux-là. C'est en vertu de cette indépendance que, quand leur cercle de représentations et, par suite, leurs nerfs et leur sang, reçoivent un premier choc à la vue d'un objet étranger, les chiens peuvent mieux soutenir ce choc et mieux réagir. Mais le système vasculaire du chat, plus sujet à se

laisser dominer, cède au premier assaut, et dans cette impression qu'il reçoit, il implique même les nerfs et le cercle de représentations.

Remarquons cependant que tous les chats ne s'enfuient pas à la même distance : « Certains d'entre eux bientôt se retournent, et regardent en attendant ce qui va se passer. » Signe que les représentations ont actuellement repris leur tension.

» *Fiat applicatio!* Il est d'une grande importance d'observer la première affection de l'enfant à l'égard des objets nouveaux; mais ni la crainte, ni la colère, ne sont les bienvenues. Le cerveau et le système vasculaire, dans l'homme, doivent dépendre aussi peu que possible l'un de l'autre.

» N'oublions pas que, chez le chien, la colère ne naît pas avant qu'un procès purement psychique l'ait précédée et se soit suffisamment développé. Il fallait d'abord que le chien apprît à connaître son territoire, son maître, les amis de son maître, et qu'il enfermât tous ces objets dans un même centre d'idées, pour discerner ensuite les étrangers. Les tout jeunes chiens ne sont pas sujets à la colère, et les chiens très entendus qui, à leur façon, connaissent le monde, y sont moins sujets que cette petite race qui n'a guère quitté le poêle. »

Il n'y a pas, du reste, à se dissimuler que les considérations de ce genre ne sont propres à être goûtées ni des psychologues pour lesquels il n'y a d'autre psychologie que celle de l'homme, ni des pédagogues solennels « qui passent tout leur temps à déclamer en phrases sublimes sur la dignité de l'homme, pendant que leurs élèves se dérobent ».

Revenons aux affections originelles des enfants. Comment reçoivent-ils ce qui s'offre pour la première fois à leur esprit?

Un fait constant, c'est que ni les enfants, ni les adolescents, ni les jeunes gens, n'accueillent les objets nouveaux de la même manière. Or sous ces différences se laissent apercevoir les traces d'une affection qui, sans être violente, a une grande influence.

Quelque chose en paraît dans les pleurs que verse le petit enfant abandonné pour un instant dans un lieu inconnu de lui ; dans la crainte que l'adulte lui-même éprouve dans les ténèbres; dans cet arrêt de pensée que produit chez le voyageur la vue de cer-

taines contrées, où tout lui semble étrange. Mais ces exemples ne sont pas encore suffisamment topiques. Nous définirons mieux l'état mental dont il s'agit, si nous le distinguons de la curiosité, si fréquente, d'ailleurs, chez l'enfant quand il voit un objet nouveau. La curiosité n'est pas toujours la *première* affection de l'enfant dans cette circonstance, et ne se produit même pas toujours. Parfois, l'enfant se montre effarouché, là où nous espérions qu'il se montrerait curieux; parfois aussi c'est de l'aversion qu'il témoigne, au lieu de l'attention que nous voulions faire naître. Assez souvent même, il est indifférent aux choses que nous mettons sous ses yeux pour les lui faire considérer : tout cela semble lui être bien égal. Lorsque l'enfant manque de cette spontanéité qui peut rendre l'enseignement si facile, on commande, on se fâche, on menace : peine perdue! Et cherche-t-on à améliorer sa méthode? la difficulté ne fait que reculer. Car on a beau dire : « L'enseignement doit rattacher l'inconnu à ce que l'expérience de l'élève lui a fait connaître »; la question est de savoir si l'élève a profité des occasions qui se sont offertes à lui pour acquérir de l'expérience. Les bonnes têtes regardent et écoutent; mais les autres? Cet enfant dont vous vous plaignez, il y a longtemps qu'il manque de spontanéité! Et pourquoi? D'où lui est venue cette habitude de laisser les choses passer devant lui, sans y prendre garde? L'origine d'un tel défaut doit être physiologique : il faut malheureusement nous contenter de cette affirmation générale; le détail nous est inconnu. C'est de la même source générale que dérivent ces affections élémentaires, qui auraient besoin d'être cent et mille fois agrandies, pour mériter les noms de *crainte* ou de *colère*, et qui n'en peuvent pas moins, par leur caractère propre, altérer et compromettre les leçons, non seulement du professeur, mais de l'expérience la plus usuelle : de pareilles affections ont certainement une cause physique. Il en est de même de la grossière indifférence dont nous parlions : l'explication en est physiologique.

Nous approchons du moment où il nous sera permis de nous placer au point de vue proprement psychologique. Le principe physiologique ne sera plus conçu que sous la forme générale d'un *obstacle :* cet obstacle, nous le considérerons comme agissant sur le mécanisme psychologique, et comme ayant pour effet, non pas de l'arrêter tout à fait ou de le pervertir absolument (car nous

ne voulons rien dire du sommeil et de la folie), mais de le ralentir et d'altérer son rythme. Or pour reconnaître la diversité des conséquences qui s'ensuivent, il faudra alors avoir sous les yeux les procès psychiques. Car en eux sont les formes différentes et variées que l'obstacle physiologique modifie. Et déjà ce qui précède avait commencé d'introduire les considérations de cet ordre.

Mais, avant d'aller plus loin, il faut signaler une lacune irrémédiable. La corrélation qui unit entr'elles les diverses parties du cerveau, celles-ci à la moëlle épinière et au système nerveux sympathique, le système nerveux aux vaisseaux, et enfin la vie végétative à la sensibilité et à l'irritabilité, cette corrélation a été jusqu'ici trop peu approfondie par les physiologistes pour que la variété des affections puisse être ramenée à ses principes réels.

Seulement, d'une part, cette variété des affections est extraordinairement grande. Il suffit, pour en être convaincu, d'appliquer aux différents organes qui relèvent de la sensibilité, de l'irritabilité, de la vie végétative, ce concept général de l'affection, que nous avons exposé, et d'après lequel l'affection se divise en deux périodes : la première, où un système est accéléré par un autre ; la seconde, où le système accéléré réagit (1), et où celui qui l'accélérait devient passif. — D'autre part, plus l'organisme se développe, particulièrement dans le sexe masculin (et déjà ce développement paraît chez les jeunes garçons, à partir d'un certain âge), moins les affections dont nous venons de parler se laissent apercevoir dans la sphère de l'observation pédagogique.

Nous n'avons donc pas perdu grand'chose à ne pouvoir distinguer par le menu les réactions du foie, du poumon, de l'estomac, etc. Que l'obstacle qui altère le rythme du mécanisme psychologique vienne d'où il voudra : ce qui nous intéresse, c'est la conséquence qu'il produit, et par laquelle il entrave l'éducation.

Une dernière remarque. L'action du corps contre l'opération de l'esprit ne se borne pas toujours à lui faire simplement

(1) On se rappelle que, pour Herbart, cette action et cette réaction ont lieu, non seulement entre l'âme et le corps, pris chacun dans sa totalité, mais entre tel et tel système organique (p. ex. le système nerveux et le système vasculaire).

obstacle : elle a parfois la forme d'une réelle et positive souffrance corporelle. Alors, apprendre fait du mal; des spasmes peuvent même avoir lieu et se répéter fréquemment, jusqu'à empêcher l'application de l'esprit. Souvent ainsi, un temps précieux est perdu pour l'éducation: il faut l'employer à fortifier les nerfs, afin qu'ils deviennent de meilleurs serviteurs de l'esprit.

VII

(Lettres 14, 15 et 16.)

Herbart va se placer désormais au point de vue *proprement psychologique*. Il va considérer l'esprit, les opérations spirituelles, les lois spéciales aux représentations. Il essaiera de déterminer et de mesurer, d'après ces principes, les différentes sortes d'altérations mentales qui se rencontrent originellement chez les enfants, et auxquelles l'éducation doit s'appliquer à remédier.

On voudra bien cependant prendre garde que toute considération physiologique n'est pas pour cela dès maintenant écartée. Il s'en faut. Dans cette nouvelle partie, toute psychologique qu'elle est, une place notable doit être faite au corps. Seulement, le corps ne figurera qu'en seconde ligne, et pour expliquer l'insuccès des opérations de l'esprit. L'esprit sera donc au premier plan. On étudiera d'abord le mécanisme psychologique, et l'on reconnaîtra comment il fonctionne, à ne considérer que les lois d'ordre mental. Mais ce mécanisme, qu'est-ce qui vient le troubler? d'où résultent les perturbations qu'il subit? C'est le principe physiologique qui fournira la réponse. Il se présentera donc à nous sous la forme générale d'un *obstacle*. Cet obstacle, on le suppose capable, sinon d'arrêter ou de pervertir complètement le mécanisme mental (car on n'étudiera ni le sommeil ni la folie), au moins d'en altérer ou d'en ralentir le rythme. On supposera aussi, d'autre part, qu'il est susceptible de fléchir, comme il l'est effectivement chez l'homme sain. S'il peut arrêter les représentations, celles-ci peuvent réagir et, à leur tour, le surmonter. Il ne faut, par exemple, qu'une vive sensation de lumière ou de son pour nous tirer du sommeil, et qu'est-ce que le sommeil, sinon un arrêt de représentations, dont la cause est physiologique?

Voici, maintenant, d'une manière générale, la marche que Herbart se propose de suivre, et cette question de méthode a pour lui une importance capitale.

Il ne s'agit pas, en abordant le terrain psychologique, de se jeter d'emblée sur les opérations et les facultés les plus complexes et les plus hautes. Il faut s'avancer pas à pas, reconnaître chaque point, et aller par degrés de l'inférieur au supérieur, celui-ci dépendant de celui-là. Toute psychologie qui procède autrement n'est qu'un vain appareil de logique, n'est que ce simulacre de science qui trop longtemps a trompé les gens.

C'est pourquoi on laissera provisoirement de côté tout ce qui se rapporte aux concepts généraux, au jugement, à la réflexion, etc. On ne parlera d'abord que de la *reproduction*. Encore suffira-t-il, pour le moment, de considérer la reproduction *immédiate*, c'est-à-dire celle qui, à la différence de la reproduction *médiate*, n'est pas liée à la formation d'une *file* de représentations, et qui ne requiert rien de plus qu'une perception actuelle, capable d'exciter, dès qu'elle nous est donnée, une ancienne représentation. Par exemple : nous ne pensions pas à une personne qui d'ailleurs nous était connue; tout à coup nous la rencontrons : en l'apercevant, nous nous la rappelons. C'est une reproduction immédiate.

Herbart rappelle la théorie qu'il a exposée dans sa *Psychologie*, touchant la reproduction immédiate. Il reprend les formules qu'il y employait, la même notation algébrique. Malgré l'aridité de ces formules mathématiques, nous sommes obligé de ne pas laisser ignorer au lecteur l'emploi qu'en fait Herbart : vouloir supprimer cette partie de son traité serait en altérer gravement le caractère. Du moins nous efforcerons-nous de le résumer le plus possible, tout en l'éclairant le mieux que nous pourrons.

Il y a dans notre esprit des représentations emmagasinées, qui sont comme endormies. Elles attendent l'instant de se réveiller. Pourquoi sont-elles endormies? La raison en est physiologique, quand nous sommes nous-mêmes plongés dans le sommeil. Il y a alors une pression de nature corporelle, qui s'exerce sur nos pensées, et qui les déprime. Mais cette raison n'est plus valable, quand nous sommes dans l'état de veille. Si certaines de nos représentations, en plus ou moins grand nombre, sont alors empêchées de se produire, la cause de l'empêchement ne peut être que

psychologique : la pression exercée sur ces représentations provient de celles qui occupent actuellement la conscience (1). Eh bien, pour simplifier, réduisons ces dernières à deux, soit *a* et *b* ; et appelons *H* une ancienne représentation, encore endormie pour l'instant, encore arrêtée par *a* et *b*, mais sur le point de se réveiller.

A quelle condition ce réveil pourra-t-il avoir lieu ? Évidemment, à la condition que *a* et *b* subissent à leur tour un arrêt; car alors leur pression sur *H* se relâchant, il sera possible à *H* de se relever. — Eh bien, la condition requise sera remplie, si une nouvelle représentation, soit *c*, survient, qui soit semblable à *H*. Etant donné en effet cette similitude, *c*, en survenant dans la conscience, agira bien contre *a* et *b*, mais non pas contre *H*, qui lui ressemble.

Dans l'exemple indiqué plus haut, c'est-à-dire quand nous rencontrons une personne de notre connaissance à laquelle nous ne pensions pas, *c* désigne donc la perception de cette personne, perception qui surgit en nous, au moment de la rencontre, et qui fait invasion parmi les idées (*a* et *b*) dont nous étions occupés. *H*, ou la représentation antérieurement acquise de la personne dont il s'agit, tend, par suite, à se relever, à se réveiller.

Mais une représentation qui est dans ce cas, qui était arrêtée, et qui cesse de l'être, ne passe pas subitement d'un extrême à l'autre. C'est par degrés, selon une loi mathématique, qu'elle s'éloigne de son état initial, et qu'elle remplit le *libre espace* qui lui est donné. Ce n'est donc pas la totalité de *H* qui reparait d'abord dans la conscience, mais seulement, dans un temps *t*, une partie *y*. Si *t* s'accroit, *y* s'accroît aussi. Pour évaluer, à chaque moment, la grandeur de *y*, il faut calculer le libre espace actuellement donné à la représentation, et ce libre espace se mesure lui-même sur le quantum jusqu'ici arrêté de cette représentation. Donc, dans la circonstance ci-dessus spécifiée, si l'on nomme *x* le libre espace, *x* a juste la même grandeur que ce qui, de *a* et de *b* pris ensemble, a été délogé par *c* de la conscience.

(1) Les représentations, pour Herbart, sont susceptibles, dans certains cas, de lutter entre elles, comme des forces, de *s'arrêter* plus ou moins, c'est-à-dire de se faire perdre mutuellement une plus ou moins grande quantité d'énergie, et de s'abaisser les unes les autres jusqu'au-dessous du *seuil* de la conscience. (Voir la *Psychologie allemande contemporaine*, par Th. Ribot, ch. I.)

On voit maintenant de quelle façon, et selon quelles lois générales, a lieu la reproduction immédiate, à ne tenir compte que du mécanisme des représentations.

Mais il faut compter aussi avec le corps, avec l'obstacle qu'il nous oppose, avec cette pression physiologique enfin qui, provenant des nerfs ou du sang ou de la vie végétative, peut faire échec à la reproduction. Appelons *P* la pression dont il s'agit, et voyons en l'effet. — Il avait été admis, on s'en souvient, qu'entre le corps et l'âme il se produit, par suite d'actions et de réactions mutuelles, une espèce d'équilibre. Un équilibre de ce genre doit donc s'être établi, au moment où *c* survient, entre *a* et *b*. Car ce n'est pas assurément contre la représentation qui dormait, et dont l'action ne se faisait pas sentir, que *P* a pu réagir; *P* a réagi contre *a* et *b* qui seuls étaient dans la conscience, et qui seuls étaient actuels; c'est donc avec *a* et *b* que *P* a dû se mettre en équilibre.

Cela étant, si le résultat produit d'abord par l'invasion de *c* est de refouler *a* et *b*, il s'ensuit que *P*, moins pressé par ceux-ci, doit se relever, prendre une nouvelle force. *P*, l'obstacle physiologique, agit donc maintenant contre *a*, *b* et *c*. Conséquence : le représenté, pris dans son ensemble, est amoindri; il se fait un *obscurcissement* général dans la pensée. Tel est le premier effet de la perception qui survient, *c*.

En outre, *c* est particulièrement saisi et arrêté par l'obstacle *P*; car, d'ordinaire, *c* n'est pas donné d'un seul coup, mais d'une façon persistante et progressive; c'est une perception qui se développe *graduellement*, et toute perception de ce genre subit un arrêt continu de la part de l'obstacle initial (1). Pour cette raison spéciale à *c*, celui-ci s'affaiblit, et, par suite, *a* et *b*, moins fortement pressés par *c*, se relèvent et arrêtent de nouveau *H*.

En fin de compte, *H* ne peut donc réussir à bien se reproduire. L'état mental demeure à peu près le même qu'au début, — sauf un certain obscurcissement. Que, au lieu d'une nouvelle perception, *c*, il y en ait toute une file : chaque fois le procès précédemment décrit se répète, les reproductions avortent, et l'obscurcissement grandit : « on continue de rêver l'ancien rêve, ou

(1) *Psychologie*, I, § 95.

du moins n'est-il que légèrement troublé ». — C'est ainsi que, lorsque notre cerveau est fatigué, engourdi, mal disposé, tout ce que l'on nous montre ou ce que l'on nous dit se rattache mal à nos connaissances antérieures. Nous ne sommes guère alors capables d'apprendre.

L'application pédagogique de ces principes est donc manifeste : *a* et *b* pourront désigner les idées intempestives qui, à chaque instant, font irruption dans la tête des élèves, si tôt que le maître fait une pause, et qui, en tout cas, au début de la classe, les préoccupent presque toujours. *H*, ce sera la provision d'idées acquises par eux, *c*, l'enseignement qu'on leur donne, et qui doit se rattacher à cet acquis. *P* enfin, c'est le poids dont le corps de l'écolier pèse sur son esprit.

Seulement, la pression *P* peut être conçue de deux façons : soit comme négation *générale*, absolue, des représentations, et c'est alors une disposition du corps hostile à toute pensée; soit comme obstacle simplement *partiel*, c'est-à-dire qui ne s'oppose qu'à certaines masses de représentations. Examinons ce dernier cas.

Voici un élève qui, tout en étudiant à contre-cœur, a fini par apprendre la grammaire. Sans doute, il s'est ennuyé dans la période d'apprentissage par laquelle il a dû passer; mais l'ennui qui pesait sur lui s'est enfin mis en équilibre avec ce genre d'étude. Là-dessus vous vous adressez à l'histoire ou à la poésie pour l'exciter, pour lui donner l'animation dont il a besoin. Vous vous efforcez de mettre ces nouveaux objets à sa portée; vous choisissez, en vous réglant sur son expérience, les parties de l'histoire ou les poèmes qu'il est le plus capable de saisir. Et au bout du compte, qu'arrive-t-il? Tandis que vous le détournez de l'occupation grammaticale, à laquelle il était habitué, l'ennui, c'est-à-dire ce sentiment de malaise que la grammaire avait finalement dompté, se relève : « Les tons plus doux que vous offrez ne veulent pas plaire. Nul écho ne vient du fond de cet esprit vous répondre. Et il se trouve à la fin que la grammaire était plus solidement assise que vous ne pensiez. Étudiée, il est vrai, sans amour, elle est devenue supportable; au contraire, ce que vous présentez n'obtient ni gratitude, ni succès. »

Il en est de même d'un peuple qui, mal satisfait de son gouver-

nement, le renverse, et qui se trouve, après cela, plus mécontent qu'auparavant. Il en est de même encore (car la chose va plus loin qu'il ne le semblait peut-être) de ces malaises dont la cause, sans qu'on le sache d'ordinaire, est l'assemblage de plusieurs affections qui se sont mises en équilibre. Si le moyen curatif qu'on prend alors touche seulement à une partie de ce mal composé, outre que l'amélioration, sur le point touché, ne se produit pas dès l'abord, elle est accompagnée d'une aggravation sur les autres points en souffrance, et le remède, par suite, devient enfin incapable de procurer même la guérison partielle à laquelle il était approprié.

Revenons à la sphère pédagogique. Un jeune homme aime le jeu, les cartes, se plaît à fréquenter les cabarets. Vous lui défendez tout cela. Qu'en résulte-t-il ? D'autres vices secrets qui étaient refrénés par ces divertissements se fortifient. Les sentiments plus nobles que vous vouliez mettre à la place, mais qui devraient venir du fond du cœur au devant de vous, ne se manifestent pas. Ils ne se manifestent même pas, lorsque cependant ils sont dans l'âme, où les ont déposés autrefois les impressions du jeune âge. Ces anciens penchants ne devraient avoir besoin que d'un nouvel aliment qui leur donnât la force de se relever et de surmonter l'obstacle sous lequel ils sont étouffés. Mais quoi ! les choses nouvelles que vous offrez à ce jeune homme se flétrissent avant même de pouvoir trouver un accueil convenable dans le cercle actuel de ses pensées. « Conséquence : bientôt le jeu de cartes et les cabarets reviendront à l'ordre du jour ; car l'homme n'a pas été changé à l'intérieur. »

C'est ce que méconnaissent la plupart des traités de pédagogie. Là, chaque défaut de l'élève a son nom et reçoit son remède. On dirait de ces anciens livres de médecine où les recettes abondent, et où, parmi tant de richesses, il semble qu'on n'ait qu'à choisir. Mais, hélas ! « le monde des livres est bien différent du monde réel. Comment cela ? ces pédagogues n'avaient donc aucune expérience ? Eh si ! de l'expérience ils en avaient bien ; mais ils ne savaient pas s'y orienter ». La psychologie s'offrait sans doute à eux pour expliquer les défauts des élèves, et pour apporter de l'ordre dans leurs pensées et leurs traités. Seulement, était-ce la vraie psychologie ? Point ! mais la vieille doctrine des facultés de

l'âme. Il fallait donc que ce fût ici l'imagination, là l'intelligence, là encore la volonté, ou bien la raison pratique, qui fût malade. La véritable connexion des choses ne pouvait se trouver plus misérablement masquée, l'expérience recueillie ne pouvait être rendue plus stérile qu'avec ces théories où manque la première idée des lois du mécanisme psychique. Et elle continue de manquer à nos psychologues d'aujourd'hui, qui ne peuvent en aucune façon la concilier avec leurs préjugés habituels.

Quant aux remèdes à employer, il n'en sera pas d'efficace, *si le maître agit isolément*. L'action éducative doit s'exercer de toutes parts. L'opinion publique se laisse-t-elle égarer par ceux qui passent pour clairvoyants? Elle fait plus de mal à l'élève que ses propres défauts. La pédagogie ne sera pratique que si, fondée enfin sur une exacte psychologie, elle cherche son premier point d'appui dans la *famille*.

Mais revenons aux dispositions mentales qui se manifestent originellement chez l'enfant.

Quelle est la *première* affection qu'un objet nouveau est susceptible d'exciter? C'est en général la crainte, on l'a vu; plus rarement la colère. Mais chez l'enfant de constitution saine, et quand l'impression de l'objet nouveau n'est pas trop violente, la curiosité apparaît si vite que la crainte ou la colère n'ont pas le temps de se développer : ces affections restent alors imperceptibles. — Au lieu de cette curiosité, rencontre-t-on une stupide indifférence? Le concept d'un obstacle physiologique, nous l'avons reconnu, suffit à enrendre compte. L'esprit subit alors un obscurcissement qui, à la vérité, se dissipe, quand on ne lui donne pas trop de choses à apprendre, mais qui le laisse à peu près tel qu'il était, et à la même place. — Si enfin c'est la crainte ou la colère qui se manifestent, l'explication est à chercher dans le rapport du système nerveux et du système vasculaire. — Et il se peut encore qu'il se fasse dans maint individu un mélange de toutes ces choses, et qu'elles se combinent entre elles dans des proportions variables : d'où, en grande partie, cette diversité de dispositions, que nous avons commencé d'étudier.

Que la crainte soit souvent provoquée dans l'esprit de l'enfant par les objets nouveaux, on ne saurait en douter. Nous ne parlons pas ici de cette crainte qui vient de l'ignorance des

choses et qui leur prête des formes fantastiques et menaçantes : il en est alors de l'enfant comme d'un cheval ombrageux ; qu'on l'amène jusqu'à ces faux épouvantails et qu'on les lui fasse reconnaître. C'est affaire de prudence élémentaire. Au maître qui manquerait de cette vulgaire sagesse, la théorie ne serait d'aucun secours. Mais la crainte que nous avons en vue est tout autre. Elle prend la forme de la répugnance et de l'inertie chez l'enfant qu'on veut faire étudier. Tandis que son corps se tient immobile devant nous, son esprit prend la fuite. La cause ? Des noms étrangers, des caractères grecs, des signes algébriques, des figures de géométrie ; tout cela effraie certains écoliers, et « ils ont l'art d'habiller l'affection qu'ils éprouvent, la crainte, d'un petit manteau vraiment bien joli, en réclamant des occupations où le goût et l'esprit puissent pleinement se satisfaire, à ceux-là même qui se proposent de former leur esprit et leur goût ». Cette crainte répond à la colère, il est vrai, contenue et intérieure, qui, dans les mêmes circonstances, s'élève chez les natures vigoureuses. Celles-ci souffrent mal qu'on les moleste en prétendant forcer leur attention.

Quel moyen y a-t-il de lutter contre la crainte dont il s'agit ? Il en est un, un seul, à notre connaissance, mais qui, employé trop tard, devient à peine praticable : C'est un enseignement patient, et qui ne progresse qu'avec une extrême lenteur dans les toutes premières années de l'enfance. Les mères en donnent l'exemple, elles qui, avec une si merveilleuse patience, promènent les enfants à la maison et au jardin, et leur apprennent à lire et à compter. En procédant de la sorte, on écartera peu à peu le danger qui, autrement, résulterait de l'amoncellement des objets nouveaux : une incurable terreur à l'égard de l'école. « Que si, au contraire, on entre en scène, devant l'écolier pris au dépourvu, avec des masses compactes de mots et de signes aux sons étrangers, même des têtes vraiment bonnes commencent à s'inquiéter », et il en est dont la pensée s'échappe pour toujours. Tels ceux d'entre eux qui, devenus des jeunes gens, vivent dans un cercle de brillantes relations ; nulle exhortation, nulle contrainte ne peuvent plus les ramener, ni empêcher cette « fuite intérieure de leurs idées ».

Pratiquer le procédé que nous recommandons, en de certains

cas, pour l'enseignement des premières années, cheminer sans hâte et à loisir, c'est *avoir l'air* de jouer. Mais on ne doit pas, comme un maître ignorant, faire de cette façon apparente de jouer un jeu réel, sans but ni suite; et il ne s'agit pas ici de pratiquer ce qu'on appelle *la méthode du jeu*, si l'on entend par là une méthode universelle, et applicable à toutes les natures. Car un élève n'en a pas besoin, quand le nouveau ne pèse pas sur lui, et qu'il n'en conçoit ni crainte ni colère. Seuls, les individus par trop enclins à s'émouvoir, pour des raisons physiologiques d'ailleurs inconnues, et à se laisser refouler par le nouveau, réclament cette lenteur d'allure, cette gradation savante dans tout ce qu'on leur apprend. « Tout au contraire, les esprits clairs et fermes, le meilleur moyen de les gagner, c'est une promptitude qui, d'un coup, les transporte au cœur des objets; ils en subissent vite l'attrait. Mais si l'on ne sait faire la distinction des individualités, il n'y a plus ici de règle possible. »

Quand ces sujets qui se laissent émouvoir à l'excès par la nouveauté des choses sont en même temps des têtes obscures, il n'y a guère de progrès à espérer.

Mais n'a-t-on affaire qu'à des têtes obscures, et d'ailleurs bien disposées, c'est-à-dire sans crainte et sans colère? Le moyen de les mener le plus loin sera de les soumettre à un travail rigoureusement continu. On voit des élèves qui ne saisissent rien, tant que leurs joues ne sont pas devenues rouges et brûlantes. En ce cas, l'obstacle physiologique qui nuit à leur intelligence peut être vaincu par l'affection que la contrainte où on les réduit excite chez eux; et c'est ainsi que l'adage : « la verge et le bâton sont les meilleurs maîtres d'école » se peut appuyer sur quelques exemples, sans toutefois être vrai en général, ni, en général, digne de recommandation. — Ce qu'il faut reconnaître là-dessus, c'est qu'ils sont rares, ceux qui n'ont pas besoin d'une discipline vigilante, qui, à de certains moments, les tienne en haleine et les exerce à se vaincre eux-mêmes. La contrainte ne doit pas être entièrement bannie : autrement, certains élèves ne feraient pas l'expérience de ce que leurs forces peuvent à la rigueur supporter, et de ce qu'il leur est permis d'exiger d'eux-mêmes.

Que faire, lorsque, malgré tout, l'obstacle physiologique persiste? Lorsqu'il ne se laisse pas surmonter par la rigoureuse dis-

cipline à laquelle on recourt, ou qu'il ne se laisse vaincre que rarement, ou qu'enfin cette lutte devient dangereuse pour la santé ou le caractère de l'enfant? Il ne reste plus qu'une ressource: diminuer la masse des notions à introduire dans l'esprit de l'élève; ne chercher à obtenir que les reproductions les plus aisées et les plus coulantes; renoncer à celles qui sont difficiles et éloignées. Qu'est-ce à dire? Ceci, et pas autre chose : se tenir aussi près que possible du cercle d'idées originel de l'individu, et limiter son instruction. — Maintenant, pourra-t-on, même à ce prix, au prix de cet enseignement borné, espérer que l'obscurité d'esprit, dont l'enfant est affecté, décroîtra peu à peu dans le cours des années? N'y a-t-il pas lieu, au contraire, de craindre que le mal n'aille s'accroissant? Grave problème que celui-là! Chez les natures robustes, la première alternative a encore chance de se réaliser; mais l'expérience nous montre que, chez les natures faibles, la seconde est malheureusement à appréhender. La tension intellectuelle, loin de remédier au mal, ne fait ici que l'aggraver, quand elle passe une certaine mesure, et qu'ajouter à l'obscurcissement de la pensée.

(A suivre.) H. Dereux.

INSTRUCTION CIVIQUE

[Il est de bon ton dans un certain monde, et c'est marque de distinction chez certains écrivains, de traiter avec dédain les « principes » de la Révolution française, comme de vaines rêveries dont on a reconnu la chimère et le néant, comme des abstractions sans portée et sans avenir. Si ce dédain transcendant, si cette aveugle ingratitude devaient pénétrer dans les esprits et les cœurs de ceux qui ont charge d'élever la jeunesse, c'en serait fait de notre société démocratique : elle irait au chaos. Nous n'en sommes pas là. Les maîtres de l'enfance restent fidèles à la foi et à l'enthousiasme de nos pères. L'un d'entre eux, un penseur, un professeur de philosophie, qui enseigne aujourd'hui à la Sorbonne, M. Séailles, exposait un jour, devant une assemblée de distribution de prix, le sens profond et éternel de notre devise républicaine. Nous croyons utile de reproduire ici son discours. Les instituteurs y pourront puiser à leur tour d'utiles inspirations pour leurs leçons d'enseignement civique. J. S.]

Ceux qui font de l'étude un égoïsme supérieur, de la pensée je ne sais quelle volupté raffinée, solitaire et malsaine, peuvent jouer avec les idées comme l'œil avec les nuances d'une lumière mobile et changeante. Il n'est rien, pour donner le mépris de ces jouissances de sophistes, comme le devoir loyalement accepté de préparer à la patrie les hommes qui, demain, auront à vivre et peut-être à mourir pour elle. Un peuple n'est pas une cohue, une poussière d'individus, que le moindre vent soulève et disperse : c'est un grand corps vivant, qu'une même âme, faite d'idées et de volontés communes, pénètre et parcourt. Ne pas laisser s'éteindre l'âme de la patrie, la faire jaillir plus lumineuse et plus ardente, en y jetant sans cesse les idées et les sentiments qui peuvent en nourrir la flamme, telle doit être l'œuvre de l'éducation nationale. Un peuple qui n'aurait rien à dire, pas une croyance à transmettre, à confier à ses enfants, serait un peuple mort. La France n'en est pas là : elle a sa foi ; elle peut trouver dans son histoire, dans ses efforts passés, dans ses espérances, de quoi élever ses enfants. J'entends la force de les mettre debout, en face de la vie, les yeux fixés vers l'avenir, avec l'élan pour y marcher.

Nos pères de 89 ont eu cette naïveté superbe de ne pas douter de la raison. En tête de la Constitution qu'à une heure solennelle ils avaient juré de donner à la France, ils inscrivaient les Droits de l'Homme; sur tous les monuments publics, ils gravaient la formule de la foi nouvelle: Liberté, Égalité, Fraternité. Par la grande voix de Mirabeau, ils criaient « la souveraineté du droit ». Ils s'imaginaient que le vieux décor des institutions artificielles s'écroulant, la société vraie, tout à coup, allait apparaître dans une splendeur d'apothéose. Vous savez ce que leur a coûté cette illusion, vous savez que la vieille demeure, qui cachait le paradis, abattue, ils ont trouvé l'espace vide et tout à faire; vous savez, dans cette ivresse de la raison, quelle épopée grandiose et sanglante s'est écrite dans l'histoire. Messieurs, toute foi est féconde. Nos pères se sont trompés, c'est vrai : la nature n'est la raison que pour ceux qui la voient à travers un idéal qui la transforme. C'est à l'homme qu'il appartient, par un effort continu, de faire triompher la raison en lui et dans les choses. Nos pères croyaient constater un fait: ils proposaient à l'avenir un idéal, vers lequel nous marchons encore. Ils nous ont laissé l'héritage le plus précieux, un immense devoir.

On reproche sans cesse à notre grande Révolution de ne parler à l'homme que de ses droits. Rien de plus injuste. Le devoir et le droit ont une même source : la dignité de la personne humaine. Supposer que nous sommes des hommes, nous en conférer le caractère sacré, n'est-ce pas nous imposer avant tout l'obligation de le devenir? De ce point de vue dégageons tout ce que contient de devoir la simple formule : Liberté, Égalité, Fraternité.

Liberté! il semble qu'il y ait dans ce mot une sonorité troublante, qu'il s'y mêle un rayon de soleil, un éclat de jeunesse, un parfum matinal, quelque chose de tout ce qui séduit et se fait aimer. On le prononce pas sans un frémissement, il évoque je ne sais quelles images de statues aux grandes lignes, de multitude joyeuse et sereine dans un soleil de fête, de tout un peuple ondulant dans la bataille et faisant monter dans les bruits confus de la mêlée le rythme des Marseillaises héroïques. Laissez-moi, Messieurs, me détournant de ces mirages, vous présenter la face austère de la Liberté. Être libre, ce n'est pas s'abandonner à ses caprices, à ses violences, ce n'est pas se disperser dans la folie des désirs sans suite; l'esclavage ne serait que plus sûr, étant intérieur. Être libre, c'ést vouloir l'être, c'est se créer soi-même, en faisant de ses actes l'expression d'une volonté continue, c'est édifier en soi cette personne morale, dont la possibilité seule nous fait inviolables. La Liberté, c'est le triomphe de la raison sur l'instinct de l'ordre sur l'anarchie ; c'est l'affranchissement, la délivrance, la perpétuelle conquête de l'homme sur l'animal, qui recule dompté. On ne la conquiert pas d'un seul coup, on ne l'emporte pas d'un élan; elle est au sommet de nous-mêmes, et c'est par un lent effort qu'on monte à l'apogée de sa propre nature.

Idéal pour l'individu, la Liberté est un idéal pour la société. Elle ne serait achevée que par le règne de la justice, que par la souveraineté incontestée de la loi. Tout crime appelle une répression, mais la répression comme le crime est violence et le mal par sa fécondité se propage. Les peuples ont le gouvernement qu'ils méritent. Un peuple libre, n'attendant rien que de soi, doit tout se donner à lui-même. Il est ce qu'il se fait; maître de ses destinées, il en est responsable. Il n'est plus contenu par une autorité extérieure, dont il accepte les ordres avec une superstition respectueuse; ses habitudes vieillies, figées en instincts, ne le dispensent plus de penser et de vouloir. La loi ne se distingue pas de la Liberté. Il faut donc que de la Liberté de la nation se dégage sans cesse une raison qui la contienne et la dirige, raison progressive, ne s'éprenant pas à l'excès de ses propres œuvres, respectueuse de la Liberté alors même qu'elle la modère ou la limite. Si la Liberté n'est pas ce perpétuel effort vers une raison plus haute, si elle n'est que l'anarchie des intérêts en lutte et des désirs contradictoires, tôt ou tard le peuple s'effraie de sa propre folie, il désespère de lui-même; il se livre aux providences mercenaires, aux sauveurs à gages qui guérissent la Liberté de ses excès en la tuant. Ainsi, de quelque côté que nous nous tournions, la Liberté nous mène au devoir; y prétendre c'est prétendre à la sagesse, au sang-froid et au courage; l'acclamer, c'est s'obliger soi-même, c'est acclamer le devoir et la raison.

Que l'Égalité ne soit pas un fait, il est superflu de le démontrer. Force physique et force morale, santé du corps et santé de l'esprit, il n'est pas une fonction, pas une faculté qui ne devienne le principe d'une inégalité entre les individus. Il en est de l'Égalité comme de la Liberté : la proclamer, c'est sortir des faits, c'est leur opposer un idéal rationnel. Cet idéal n'est-il qu'une illusion mensongère, un principe dangereux d'égoïsme et d'anarchie? N'y retrouve-t-on pas le devoir pour chacun de nous, le principe d'un perpétuel effort pour la nation tout entière? Si nous étions vraiment hommes, nous serions tous égaux; or, c'est notre devoir de le devenir : notre devoir est donc de vouloir l'Égalité véritable, de tendre vers cet état supérieur, où nous serions les égaux de tout être raisonnable et libre. Nous n'abaissons personne, nous nous invitons nous-mêmes et nos semblables à être des hommes véritables, et, dans nos rapports avec les autres, nous les supposons parvenus à cette dignité, vers laquelle en secret chacun sait bien qu'il s'efforce. Et si nous passons de ces abstractions à la réalité, je dis que cette hypothèse de l'Égalité entre les hommes devient un principe de justice, la justice même, car elle ne laisse pour les distinguer que leurs œuvres.

Quant à la fausse Égalité, je ne la crains pas, elle est trop absurde pour être dangereuse. De tous les hommes sains elle devrait faire des malades, de tous les forts des faibles, de tous les intelligents des sots; en rien ne dépasser le degré le plus bas, pour ne point humilier

l'être incapable. Il n'y aurait pas de limite à cette descente dans l'infirmité physique et morale. Ajoutez, Messieurs, la suppression de toute initiative, l'activité humaine enfermée dans des règlements policiers, le progrès arrêté, la civilisation tuée dans son germe, et sur tout cela la Liberté, qu'on a proclamée sainte, détruite, l'Égalité même violée en tous ceux dont on limite l'effort par des lois arbitraires.

Quoiqu'en disent ses adversaires et qu'en puissent faire penser quelques-uns de ses amis, la démocratie n'a pas pour idéal l'universelle médiocrité. Elle n'est pas la grande niveleuse, avec la jalousie et la bassesse pour mesures. Loin de vouloir courber les attitudes fières, abattre les têtes qui s'élèvent, elle veut que tout le monde ayant mêmes droits, pouvant se mettre debout et se dresser de toute sa hauteur, il soit impossible de méconnaître la vraie grandeur. Dans une aristocratie, le sang ne circule pas librement : isolée, la tête peu à peu s'atrophie. Il faut que dans une démocratie, des extrémités au cœur et du cœur à la tête, le sang circule, monte au cerveau, le nourrisse et le renouvelle. Nous ne voulons pas tout abaisser, Messieurs; nous voulons, autant qu'il est possible, que, par la liberté de l'effort, chacun s'élève aussi haut que son intelligence et sa volonté le portent. Nous voulons que les écoles, de plus en plus, soient des routes ouvertes, où l'on puisse marcher jusqu'au bout de ses forces. Nous voulons que toutes les énergies sociales se dégageant librement, il n'y ait rien de perdu de ces forces précieuses, inestimables, qui font la grandeur d'un peuple, l'intelligence, le courage et la volonté.

N'est-il pas à craindre que ces libertés égales ne deviennent des libertés jalouses? Est-il vrai qu'à un idéal de désintéressement et d'abnégation, nous ayons substitué « l'âpre et perpétuelle revendication du droit », qui ne semble propre qu'à faire un peuple inquiet et soupçonneux, « rogue et mal élevé » ? La Fraternité corrige les rigueurs de la justice et l'achève par l'équité. Qu'on ne dise pas qu'elle est un principe surajouté à la doctrine révolutionnaire, pour l'atténuer; une sorte de contre-poison emprunté du dehors, pour empêcher la dissolution du corps social. N'y a-t-il pas déjà quelque chose de fraternel dans la reconnaissance et dans la volonté du droit? N'est-ce pas l'amour même de l'humanité que cette justice supérieure qui, négligeant les inégalités réelles, les faiblesses et les vices, de tout homme fait un être respectable à lui-même et aux autres? Sans doute, Messieurs, si en tout homme est contenue une personne sacrée. inviolable, et si l'idéal ici-bas est la société de ces personnes égales et libres, la Fraternité s'impose, l'homme étant pour l'homme le plus haut objet d'amour, le bien moral suprême. Mais n'est-ce point là une hypothèse fraternelle? Volontairement subordonnée au droit, la Fraternité républicaine ne ressemble ni à cette charité méprisante, qui prétend se substituer à l'individu et le sauver malgré lui, ni à « cette philanthropie cruelle », qui aime la misère et craindrait en la

supprimant d'enlever une vertu aux heureux de ce monde. Elle n'a pas d'orgueil, volontiers elle se dissimule derrière la justice. Elle sait que tous les hommes sont solidaires, que personne n'est tout à fait innocent, que bien des injustices parfois se fondent dans le crime d'un seul. Sa grande vertu est la prévoyance : elle ne s'inquiète pas seulement de soulager le mal présent, elle se préoccupe de ses causes, elle voudrait, en les supprimant, prévenir les déchéances de l'avenir. Aussi, son grand amour, c'est l'enfant : elle l'instruit, elle le protège, et s'il est abandonné, elle l'adopte.

On reproche à la Révolution d'avoir procédé philosophiquement où il fallait procéder historiquement. Mais c'est pour cela, Messieurs, qu'elle nous a laissé un idéal nouveau. Elle n'est pas un fait; elle ouvre une ère nouvelle; elle est le premier pas sur une route où l'humanité peut aller toujours devant elle, sans s'arrêter jamais. Nos pères se sont trompés, il ne suffit pas de décréter la société parfaite pour qu'elle existe; il ne suffit pas de supprimer ce qu'il y a d'humain, l'historique dans la réalité, pour que la nature manifeste sa perfection. Le bien n'est pas fait, il est à faire : c'est de ce qui est, qu'il faut faire sortir ce qui doit être. En tout homme, faire épanouir l'humanité, créer l'être libre, égal et fraternel, élément nécessaire de toute société véritable, voilà l'œuvre que nous impose la Révolution. Homme abstrait, nous objecte-t-on, animal raisonnable qui n'existe pas, qu'on ne rencontre que dans les manuels civiques et dans les traités de politique spéculative. Dites plutôt : homme idéal, homme vrai, qui doit devenir l'homme réel. Vous nous reprochez d'en avoir supposé l'existence, par là, d'avoir livré la société à des êtres violents, passionnés, irritables, qui n'ont rien de commun avec notre idée générale du citoyen, chiffre abstrait qui se prête à tous les calculs et à toutes les combinaisons. Il n'y a plus de place pour le sauvage dans notre société française, je l'avoue; elle est faite pour des hommes. En supposant que l'homme existe, nous nous sommes engagés à le créer, sous peine de mort. Ce n'est pas impunément qu'on se donne pour tâche de hâter l'avènement de la justice.

Accorder à l'esprit dans l'homme une valeur absolue, opposer le droit au fait, la raison à la nature, et proclamer la suprématie du droit sur le fait, de la raison sur la nature, c'est plus qu'une foi politique. Il y a de l'absurde dans le monde. La raison ne s'y résigne pas. Elle se révolte et s'indigne contre le désordre, contre l'injustice, contre le mal sous toutes ses formes. L'harmonie est sa loi, elle ne comprend que le bien, elle n'a de repos que dans la beauté. L'univers en elle se redresse, se corrige et se rectifie. Elle nie l'absurdité radicale, l'injustice définitive, elle oppose à l'ordre physique l'ordre moral, à tous les démentis des faits la réalité imprescriptible de l'idéal. N'est-ce point une foi véritable, Messieurs, que ce rationalisme hardi qui n'accepte que l'intelligible et le bien? Foi nouvelle qui n'est que la raison se posant dans tous ses droits; foi active qui ne se distingue

pas des œuvres qu'elle suscite et qui la confirment. Ce n'est pas en dehors de soi qu'on trouve la preuve de l'idéal, c'est dans la confiance que donne à l'esprit le sentiment de sa force souveraine. S'il recule en nous, comment croirions-nous à son triomphe? Il n'y a que l'action qui supprime le doute. On ne nie point ce dont on éprouve la réalité par la conscience qu'on prend de soi-même. Le devoir accompli rassure l'esprit sur l'avenir du monde, et la pire douleur qui sorte du mal, c'est peut-être que faisant douter la raison d'elle-même, elle chasse l'esprit des grands rêves et des grandes espérances.

Ces idées n'ont rien qui nous surprenne, elles sont notre esprit même, c'est à peine si nous les remarquons tant elles nous sont familières. Il faut que de plus en plus, par l'enseignement national, elles deviennent l'instinct qui nous guide; il faut que dans toutes nos écoles, de la plus élevée à la plus humble, on apprenne l'amour de la France en même temps que son histoire; il faut que nous imitions l'art germanique de fondre dans le patriotisme tous les grands instincts de l'humanité; il faut que le dernier des paysans français sache avant tout ce qu'est la patrie, ce qu'elle représente d'excellent dans le monde, ce qu'il lui doit, ce que ses aïeux ont souffert, et qu'il est un homme, le citoyen d'un pays libre, un fragment de souverain d'un grand peuple. La Liberté est un devoir qu'on s'impose : le devoir ne nous manque pas, ne manquons pas au devoir. Que chacun de nous, Messieurs, soit convaincu qu'il n'a pas assez fait pour la Patrie, tant qu'il n'a pas fait de lui-même un être raisonnable et libre. La France, c'est les Français; c'est chacun de nous, et c'est nous tous; la somme vaudra ce que vaudront les unités. Que le sentiment de notre tâche nous soutienne. Une grande expérience se fait par nous. Il s'agit de savoir si le droit n'est pas une chimère, si la liberté est possible : on attend que nous fassions la preuve. Est-ce qu'il n'y a pas quelque chose de sain et de vivifiant pour un peuple comme pour un homme dans la conscience d'un grand devoir à remplir? Songez qu'il dépend de vous que la France fasse mieux qu'Athènes. Vous ne voudrez pas que le long effort des penseurs persécutés, que les longues souffrances obscures et sans gloire de tous, que le sang versé sur les échafauds et dans mille batailles, que les douleurs, les vœux impuissants, les colères et les larmes, que tout ce qui a préparé l'avènement du droit s'achève en un avortement qui serait la fin de la France.

G. Séailles.

LES FÊTES DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Lecteurs, rassurez-vous, je ne vous apporte pas une réédition des articles que la presse parisienne a consacrés au Lendit. Vous savez déjà que les deux Comités qui se disputent l'honneur d'encourager l'éducation physique avaient rivalisé dans l'organisation de ces fêtes athlétiques : course à l'aviron, rallie-papier, concours de gymnastique, assauts de boxe et d'escrime, natation et vélocipède, rien n'y manquait, et tous les genres de sports étaient honorablement représentés. Pendant un mois, les journaux ont retenti du récit des prouesses accomplies par nos jeunes héros; le nom des lauréats, que dis-je, le nom! leur portrait même, s'étalait en vedette à la première page d'un supplément rédigé spécialement à leur intention. Un peu plus, et les lycées qui avaient l'honneur de posséder un champion couronné auraient abattu un pan de leurs vénérables murailles pour le faire rentrer triomphalement par la brèche, ainsi qu'on faisait jadis dans les villes grecques pour les glorieux vainqueurs des jeux olympiques. On a même fait tant de bruit que quelques personnes de sens rassis et d'humeur chagrine s'en sont scandalisées. Un de nos honorables Pères-Conscrits a pris la mouche, et, en plein Palais du Luxembourg, il a fulminé une excommunication majeure contre le Lendit. « L'Université, a-t-il dit, n'a pas mission de préparer des écuyers du cirque ou des hercules de la foire. » Pauvre Lendit,

Tu n'avais mérité
Ni cet excès d'honneur, ni cette indignité.

Soit dit en passant, et sans vouloir faire aucune personnalité, ces épithètes d'écuyers, d'acrobates, de clown et d'hercule, que les contempteurs des exercices physiques jettent à la tête de ceux qui les pratiquent, sont un *cliché* passablement démodé, et il serait temps d'en inventer un neuf. Aussi bien, toutes les fois que j'entends prononcer des phrases de ce genre, il me semble y percevoir l'écho d'un secret dépit que d'aucuns éprouvent de n'être ni adroits ni forts; ils se vengent par en médire. N'est pas écuyer ni hercule qui veut, et quand on cultive un art, j'estime qu'il vaut mieux y exceller que d'y rester médiocre.

Mais je n'ai pas l'intention d'entamer une discussion avec ceux que les nouveautés de ces derniers temps ont effarouchés, qui croient que renaissance physique est synonyme de dégénérescence intellectuelle, et que jadis tout était pour le mieux dans la meilleure des éducations possibles. Au contraire, je m'adresse à ces esprits libéraux, heureusement les plus nombreux, qui ne voient aucun inconvénient à ce qu'on rende le régime scolaire plus aimable pour l'enfance et

qu'on y joigne un peu l'agréable à l'utile. Pourvu qu'on ne néglige pas d'assurer à nos écoliers une forte et solide instruction, de leur inspirer de bonne heure le respect de la discipline et le sentiment de leur devoir, serait-ce un si grand mal de les amuser un peu, et de développer en eux le goût des exercices du corps?

Eh quoi! dira-t-on, vous n'êtes pas encore content de tout ce qu'on a fait! Que réclamez-vous de plus? Eh bien, malgré l'enthousiasme exagéré des uns, et les protestations prématurées des autres, j'affirme que la question de l'éducation physique est à peine posée, loin d'être définitivement résolue. C'est en quoi je trouve imprudente la réclame excessive qui s'est faite autour du Lendit; car outre qu'elle donne une importance exagérée aux résultats obtenus, et ferme les yeux sur les immenses progrès qui restent à réaliser, elle a de plus l'inconvénient de fournir des arguments à nos adversaires qui traitent ces fêtes scolaires « d'exhibitions foraines ». Nous devons encourager la jeunesse en stimulant son amour-propre, mais prenons garde de le faire au détriment de notre cause.

Examinons de sang-froid et sans parti pris la valeur des résultats acquis. Si vous additionnez le nombre des jeunes gens qui ont effectivement pris part aux diverses épreuves terrestres ou nautiques proposées tant par le Comité de Propagation des exercices du corps, que par la Ligue nationale de l'éducation physique, vous arrivez avec beaucoup de bonne volonté à un total de 400, mettons 500 concurrents. Or, la population scolaire de Paris, rien que dans l'enseignement secondaire, atteint le chiffre de 15,000 écoliers au moins. Il y a donc *un trentième* à peine de la jeunesse lettrée qui a participé effectivement aux divertissements athlétiques du Lendit. Voilà le bilan pour Paris. Mais Paris n'est pas toute la France, bien que suivant une expression banale il en soit le *cerveau* ou le *cœur*; et de ce que ce cœur ou ce cerveau fonctionne à peu près régulièrement, il ne s'ensuit pas que le corps tout entier soit en bon état. Voyons donc ce qui a été fait en province. Bordeaux a eu son Lendit, et ce Lendit a été fort réussi. Le département du Nord a organisé un tournoi interscolaire de gymnastique, de boxe et d'escrime entre les divers lycées et colléges de la région. Çà et là il y a bien encore eu quelques louables tentatives pour secouer l'inertie physique de nos établissements d'instruction publique : je citerai notamment la fête de gymnastique organisée le 29 juin par la ville de Dreux (1). Mais combien de villes, combien de départements entiers sont restés absolument en dehors du mouvement! Et ce que je remarque de l'enseignement secondaire est à plus forte raison vrai de l'enseignement primaire. Là, tout ou presque tout reste à faire, et c'est précisément sur quoi je voulais appeler l'attention des lecteurs de cette Revue. Le problème de l'éducation physique ne sera

(1) Ont pris part à cette fête le lycée et l'école normale de Chartres, les colléges de Dreux, Chateaudun et Nogent.

complètement résolu que du jour où les bienfaits de celle-ci se seront fait sentir à l'école primaire, qui représente la grande masse de la jeune France. Dans une société démocratique, tout progrès moral ou matériel ne mérite ce nom qu'à condition de ne pas être le privilège d'une petite élite : autrement la surface seule est entamée, le fond de la nation reste intact. La question qui se pose et qui s'impose est donc la suivante, et pour y donner une réponse satisfaisante nous faisons appel au concours de toutes les lumières et de toutes les bonnes volontés : « Quel est le moyen de populariser parmi les enfants qui fréquentent l'école primaire le goût de ces distractions saines et viriles qui font les peuples vertueux, libres et forts? » Si toute cette campagne qu'on mène en ce moment-ci en faveur des exercices du corps n'aboutissait qu'à créer quelques athlètes d'élite, produits d'une habile sélection, qui serviraient de spectacle et d'amusement à leurs camarades moins favorisés de la nature, je ne dis pas que ce résultat serait nul, mais je dis qu'il serait médiocre et ne répondrait guère à la grandeur des efforts. Le but que l'on se propose ne serait pas atteint, car ce n'est pas sur les sujets d'élite, qui n'ont d'ailleurs aucun besoin d'encouragement pour développer leurs heureuses dispositions naturelles, que nous devons porter, nous éducateurs de la jeunesse, notre attention : c'est sur les sujets moyens, sur les sujets faibles, qu'il faut amener à prendre dans la mesure de leurs forces une part active aux exercices athlétiques.

Qu'on ne s'y trompe pas : ce n'est pas du jour au lendemain qu'un pareil résultat peut être obtenu. Il sera le fruit d'une lente élaboration, et c'est une autre génération que la nôtre qui verra germer et se féconder la bonne semence que nous aurons répandue. Il faut d'abord que tous nos instituteurs soient bien persuadés de la nécessité de l'éducation physique. Assez et trop longtemps on a cru qu'on pouvait impunément mépriser la matière, et que l'esprit seul avait droit à nos soins. Si vous voulez avoir des caractères fortement trempés, donnez au corps une éducation virile. L'âme se roidit en même temps que les muscles se durcissent. Le même effort qui nous rend maîtres d'une difficulté matérielle nous fait triompher d'un obstacle moral. En général, le courage marche de pair avec la santé et la vigueur. Ce valeureux comte de Fontaines qu'on voyait, suivant une phrase célèbre, « porté dans sa chaise, et montrant malgré ses infirmités qu'une âme guerrière est maîtresse du corps qu'elle anime », n'est qu'une admirable exception. Celui qui se sent chétif et incapable de résister à la violence, est nécessairement plus timide que celui qui a confiance dans sa force. Du moins, pour vaincre sa timidité, il faut au premier une excitation exceptionnelle, un effort de volonté qui ne peut pas toujours se soutenir. Rappelez-vous la fable de La Fontaine sur l'éducation des deux chiens : suivant que vous habituerez vos enfants de bonne heure à la fatigue et aux exercices violents ou que vous les laisserez croupir dans l'inertie, vous en ferez

des Césars ou des Laridons. C'est là une vérité d'une extrême importance, dans une société où tous sont soldats, et que les éducateurs de la jeunesse ne doivent jamais perdre de vue.

C'est donc par ces pépinières d'instituteurs qu'on appelle les écoles normales que doit commencer la renaissance physique. Si les jeunes maîtres sortent de là avec le goût des exercices athlétiques, ils seront naturellement portés à le faire partager aux enfants dont ils auront la direction. Et combien est puissant l'exemple d'un maître qui affirme sa supériorité non seulement dans les choses de l'esprit, mais encore dans celles du corps! Que les directeurs encouragent donc, par tous les moyens dont ils disposent, le culte de la gymnastique. Je sais d'ailleurs que dans certaines écoles celle-ci n'est pas négligée, tant s'en faut, et j'en puis apporter de récents témoignages. Dans le concours du 18 mai entre les établissements scolaires de la Ville de Paris, dont j'étais un des organisateurs, et dont l'ensemble a été des plus satisfaisants, c'est un élève de l'école normale d'instituteurs qui a obtenu le prix du championnat offert par M. le Président de la République. Il en a été de même au concours de Dreux. Voilà de bons exemples à suivre pour les autres écoles normales. Qu'elles ne négligent aucune occasion de s'associer à ces fêtes régionales ou fédérales qui se généralisent d'une façon si heureuse sur toute l'étendue de notre territoire. Ne serait-il pas possible aux normaliens (c'est une idée que j'émets sous toutes réserves) de se constituer en sociétés régulièrement organisées, ayant leur nom, leurs insignes, et affiliées à l'Union générale des sociétés de gymnastique et de tir? J'en ai la conviction, ils tiendraient dans les concours un rang fort honorable, et les récompenses qu'ils y gagneraient stimuleraient leur zèle et leur activité. Puis une fois sortis de l'école, et dispersés par les besoins du service, ils seraient à leur tour les porteurs de la bonne parole et recruteraient dans la jeunesse des adhérents pour ces associations dont l'utilité patriotique a été si hautement reconnue par tous nos ministres de la guerre.

Mais en attendant l'âge où les enfants peuvent utilement pratiquer la gymnastique proprement dite, il importe de faire tourner leurs récréations mêmes au développement de leur corps, en les animant par des jeux actifs et variés. Ce n'est pas ici le lieu de donner un catalogue de ces jeux ou d'en faire la description; il existe assez de manuels complets sur la matière; les instituteurs n'auront qu'à y puiser et à faire un choix. De plus, en mainte province survit encore la tradition de quelque divertissement local, ici la paume, là les quilles, ailleurs le gouret. Cette tradition devra être soigneusement entretenue et au besoin ressuscitée. Est-ce trop compter sur le dévouement des maîtres que de leur demander de s'intéresser aux récréations des enfants en les dirigeant et en les encourageant? Nous ne le pensons pas, d'autant plus que ce serait un excellent moyen pour établir entre eux et les élèves ces rapports d'affection réciproque qui doivent,

selon l'esprit des nouvelles théories pédagogiques, remplacer la crainte, autrefois seule base de l'autorité. Car l'enfant est profondément reconnaissant, j'en ai fait maintes fois l'expérience, aux grandes personnes qui condescendent à s'amuser avec lui et à partager ses distractions. Il serait enfin à souhaiter qu'à l'occasion de quelque fête locale, ou si l'on veut de la fête nationale, on organisât entre les élèves de plusieurs écoles voisines des concours d'adresse, d'agilité et de force, présidés par les autorités, et à la suite desquels on récompenserait ceux qui auraient fait la preuve de leur supériorité physique. Le jour où la moindre commune de France, à l'exemple de ce qui existe en certains pays, aura un emplacement pour y pratiquer la gymnastique et les jeux athlétiques, et où toutes les provinces, celles du nord comme celles du midi, la Bretagne comme la Savoie, seront entraînées dans le mouvement régénérateur, alors, mais alors seulement, on pourra se flatter que la cause de l'éducation physique est entièrement gagnée.

Je ne prétends pas avoir trouvé un moyen infaillible pour atteindre le but, et je n'ignore pas de combien d'obstacles la route est semée. Bien des difficultés matérielles ou autres retarderont longtemps l'exécution intégrale de ce grand dessein. Mais j'estime qu'il n'y a pas lieu de se décourager, et c'est pourquoi je fais appel à tous ceux qui envisagent avec une angoisse patriotique l'avenir de la race française, menacé au dehors par tant d'ennemis, et compromis au dedans par l'étiolement progressif des générations. Loin de nous d'ailleurs la pensée de vouloir brusquement bouleverser le système pédagogique qui a prévalu jusqu'ici. Un grand corps comme celui de l'enseignement primaire ne saurait changer sa méthode d'un jour à l'autre, et ce n'est qu'en prenant les plus grands ménagements que l'on assure le succès des plus modestes réformes. Quel était donc le but de cet article? De résoudre la question? Non, mais de la poser. Le champ est ouvert aux discussions contradictoires. Les propositions que j'ai suggérées en provoqueront d'autres, et de ce débat surgira sans doute quelque résultat pratique. J'espère que les directeurs d'école normale sous les yeux desquels tomberont ces lignes voudront bien apporter ici le concours de leurs lumières et de leur expérience. Beaucoup mieux que nous ils connaissent leur personnel et les ressources dont il dispose : ils savent exactement ce qu'on en peut attendre et ce qu'il serait chimérique d'en vouloir exiger. A eux donc de nous proposer des solutions ou de nous adresser des objections : les unes seront accueillies avec reconnaissance et les autres discutées avec impartialité.

G. Strehly,

Membre de la Commission de gymnastique au Ministère.

UNE LEÇON DE GÉOGRAPHIE

LE BASSIN DE LA SEINE

(CONSEILS A DE JEUNES PROFESSEURS DE L'ÉCOLE NORMALE)

Remarquez que vous avez affaire à des élèves d'école normale, qui, admis après examen, sont censés avoir déjà des notions du sujet que vous devez traiter.

De plus, ces élèves ont entre les mains des atlas, des livres, où ils trouveront plus d'éléments de nomenclature que vous ne pourrez jamais leur en fournir en une heure. Par conséquent, ne visez pas à tout dire. Vous n'y parviendrez pas; et alors même que vous y parviendriez, vous n'aboutiriez qu'à faire une leçon confuse et trop chargée.

Vous devez viser à dire en une heure l'essentiel, et rien que l'essentiel. Or, l'essentiel, dans une leçon de ce genre, ce sont les aspects généraux, que l'élève est toujours porté à négliger, pour s'attacher aux détails (abus de la mémoire, substituée à la réflexion).

Avant tout, ayez sur le mur une grande carte murale, qui soit bonne. Non pas une mauvaise carte comme celles d'il y a vingt ans, mais une carte donnant le vrai relief du terrain.

Soyez debout devant la carte, une baguette à la main, et ne dites rien que vous ne puissiez montrer à l'instant.

Exigez que chacun de vos élèves ait un atlas ouvert devant lui, vérifie sur cet atlas ce que vous lui aurez montré sur la carte murale.

Veillez à ce que les élèves prennent des notes, mais ne prennent pas trop de notes. Un élève qui vise à sténographier les paroles du maître ne sait pas prendre des notes. Inutile, par exemple, de noter ce que la carte et l'atlas disent clairement; — que la Seine passe à Troyes, à Montereau, à Melun, etc. L'élève doit noter : 1° les idées générales, d'un mot, d'un seul mot, qui suffira à les lui rappeler, quand, rentré à l'étude, il essaiera de reconstruire la leçon dans sa mémoire; 2° les faits statistiques que la carte n'exprime pas.

Que ces notes, quand l'élève est rentré à l'étude, soient mises

au net rapidement, sur un cahier spécial, où les notes recopiées alterneront avec les croquis (1).

Vérifiez souvent les cahiers, pour vous assurer que le travail de l'étude, contre-partie et complément du travail de la classe, se fait avec exactitude et d'une manière intelligente.

De plus, l'examen des cahiers contribuera, plus que toute chose, à vous faire connaître vos élèves, à vous montrer s'ils ont bien suivi la leçon; s'ils l'ont bien comprise, et comment chacun d'eux l'a comprise; c'est une sorte d'interrogation muette. Dans la façon même dont les notes auront été prises et transcrites, vous pourrez remarquer la rapide compréhension de l'un, la minutie puérile de l'autre, la négligence de celui-ci, etc.

Enfin rappelez-vous que ce qui fait l'action du maître sur ses élèves, c'est la méthode, l'art d'enseigner. S'il ne s'agissait que d'exposer devant les élèves un certain nombre de faits ou d'idées, invariables comme le catéchisme ou la théorie militaire, puis de les leur faire réciter, il n'y aurait pas besoin de maître; le premier surveillant venu serait à la hauteur de cette tâche. Mais il n'en est pas ainsi. L'art d'enseigner existe. De là, la nécessité d'un maître. Or, si les règles de l'art d'enseigner sont les mêmes pour tous les maîtres, s'il n'y a et ne doit y avoir qu'une méthode générale, il faut admettre néanmoins que cette méthode générale doit se plier dans une certaine mesure au talent particulier de chacun d'eux; chacun, dans le cadre de la méthode commune, se fera, selon son tempérament intellectuel, sa méthode particulière; ce sera sa part d'originalité et c'est précisément par là qu'il aura prise sur ses élèves, qu'il exercera sur eux une action sérieuse. Mais plus le maître tiendra à son plan, à son système, à sa méthode d'enseignement, plus il devra veiller à ce que cette méthode règne, non pas seulement dans la *classe*, mais encore dans l'*étude*, à ce que les élèves s'y astreignent dans leur travail personnel; le maître ne devra pas seulement marquer sa leçon à l'empreinte de sa méthode, il devra en suivre l'application et les effets jusqu'au bout. Par conséquent, nécessité absolue de vérifier souvent les *cahiers*.

(1) On recommande généralement à l'élève-maître de se borner à relire ses notes, en les rectifiant et en les complétant. Et, de fait, il n'a guère le temps de faire plus; mais, si le temps ne manquait pas, ce serait un excellent exercice que de mettre rapidement des notes au net.

Je me suis laissé aller à exposer les règles générales d'une leçon de géographie. Après cette digression, revenons à notre sujet spécial, faire une leçon sur le bassin de la Seine.

1° Montrer ce bassin sur une carte générale; — remarquer qu'il est presque entièrement compris entre le 48° et le 50° degré de latitude nord; — qu'il aboutit à la Manche, à l'Océan; — que sa direction générale est au nord-ouest; — qu'il est entouré de faibles hauteurs, puisque la partie la plus élevée de sa ceinture, les monts du Morvan, dépasse à peine 900 mètres. — De là, remarques générales sur le climat. Le 50° degré, qui touche aux sources de l'Oise, est voisin, en Asie, de l'embouchure du fleuve Amour, en Amérique, du Labrador, c'est-à-dire de la région des grandes glaces. — Donc, douceur relative du climat séquanien.

2° Remarquer que c'est le plus petit des quatre grands bassins français (78,000 kilomètres carrés; la Garonne, 82,000; le Rhône, 98,000; la Loire, 116,000), mais le plus important; d'abord, parce qu'il est voisin des deux plus actives régions industrielles de l'Europe, la Belgique et l'Angleterre; — ensuite par la disposition convergente de ses affluents autour d'un grand centre, où s'est élevé Paris.

3° Ceinture du bassin; nomenclature rapide, la baguette sur la carte : entre les sources de l'Oise et de l'Aisne, les derniers rebords du plateau des Ardennes; — entre l'Aisne et la Meuse, les collines de l'Argonne; entre la Marne et la Meuse, les hauteurs du Bassigny, prolongement du plateau de Langres; — du côté de la Saône, le plateau de Langres et les plateaux de la Côte-d'Or, brusquement inclinés sur la Saône, s'allongeant en pente douce au nord-ouest, seuil important, par où passent les grandes communications de la Manche et de la Méditerranée; — puis, le massif du Morvan, le seul groupe vraiment montagneux de la région, se prolongeant au nord-ouest par les collines du Nivernais, auxquels succèdent, des sources du Loing aux sources du Loir, les plaines de la Beauce; là, pas de relief sensible entre la Seine et la Loire; large porte ouverte de Paris à Orléans, des plaines du nord-est à la plaine du centre; — puis les faibles collines du Perche, seul relief appréciable au nord-ouest du bassin.

Au nord, entre la Seine et les bassins de l'Escaut et de la Somme, rien, rien; de là, la multiplicité des canaux de commu-

nication ; — signaler, vers les sources de l'Epte et du Thérain, les collines du pays de Bray. Le reste n'est que niaise nomenclature.

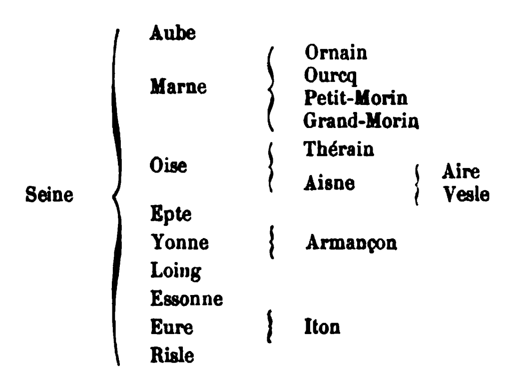
Ainsi, ce bassin est largement ouvert au nord-est, vers l'Escaut et la Somme, largement ouvert au sud, vers la Loire moyenne. Donc, activité commerciale.

4° Relief intérieur : à l'est de Paris, deux cercles concentriques de hauteurs, allant, l'un, de Montereau à La Fère par Epernay et Reims ; l'autre, de Joigny à Rethel par Troyes et Vitry. Le premier enferme la Brie, le second la Champagne.

5° Direction de la Seine ; — rapide esquisse au tableau noir, qui doit toujours être disposé à côté de votre carte murale. Exiger que les élèves reproduisent instantanémant le croquis sur leur cahier de notes, sauf à le recommencer avec plus de précision à l'étude. — Longueur du cours. Importance proportionnelle de son débit, comparé à celui de la Loire. Régime de ses eaux. Lenteur de ses inondations, parce que la plupart des terrains de ce bassin sont perméables. A quel endroit le fleuve commence-t-il à être navigable? Dans quelles conditions l'est-il? (chaîne de touage). Où commence la navigation maritime, c'est-à-dire où cesse l'action de la marée? Phénomènes de l'embouchure (mascaret).

6° Principales villes arrosées par le fleuve ; ne nommer que les très importantes. Ne jamais nommer une localité si on n'a rien à en dire. Ce n'est alors qu'une vaine nomenclature.

7° Même méthode pour les affluents. Négliger de parti pris les affluents secondaires, les ruisseaux. Ainsi, pour le bassin de la Seine, je me contenterais du tableau suivant :



Pour chacun de ces affluents, procéder comme pour la Seine. Éviter la faute dans laquelle on tombe trop souvent, et qui consiste, dans la description d'un bassin, soit à omettre telle ville importante parce qu'elle n'est pas sur un affluent considérable (ainsi, dans le bassin de la Loire, les élèves oublient généralement Clermont-Ferrand, parce que cette ville n'est pas sur l'Allier), — ou bien à vouloir, pour mentionner la ville, inscrire le nom du ruisselet qui y passe. On peut fort bien mentionner Vervins, sans être obligé de dire que cette ville est sur le Vilpion, affluent de la Serre, affluent de l'Oise !

8° En suivant chaque cours d'eau, les élèves devront remarquer non seulement le département qu'il traverse, mais encore la région, ancienne province historique ou région naturelle, caractérisée par ses produits : il faudra leur montrer la Brie, la Champagne Pouilleuse, le Bassigny avec ses forêts et ses mines de fer, la forêt d'Othe, etc.

9° Après cette étude analytique, terminer par des considérations générales : situation de Paris, au centre de convergence des grandes rivières du bassin; conditions économiques qui ont créé là un centre de deux millions d'âmes : carrières de Montmartre et de Nanterre, arrivages des bœufs et des produits agricoles de la Normandie, des blés de la Beauce, des bois du Morvan, des vins de la haute Bourgogne, des houilles du Nord, etc.

10° Communications du bassin de la Seine avec les bassins voisins : par les grandes lignes de chemin de fer conduisant à Lille et Bruxelles (Pays-Bas), — à Strasbourg et Bâle (Allemagne et Suisse), — à Modane, Lyon et Marseille (Italie), — à Orléans et Bordeaux (Espagne), — au Havre, Cherbourg et Brest; — par les canaux reliant la Seine à la Somme, à l'Escaut, à la Sambre, à la Meuse, au Rhin, à la Saône, à la Loire. — Éviter les détails, qui doivent être réservés pour la leçon sur les canaux.

11° L'activité commerciale et industrielle de ce bassin résulte des conditions mêmes que vous venez d'indiquer. N'aborder ici aucun détail, cela viendra en son lieu. Remarquer seulement que ce bassin, tout en plaines, n'a pas de houille, mais est entouré d'un cercle de gisements de minerai de fer, et ajouter que Paris, par la masse énorme des capitaux dont il dispose, se livre à tous les commerces et exerce à peu près toutes les industries.

Cette leçon, si vous savez aller vite, peut se faire en une heure. Vous pourrez en exiger la rédaction, pour vous assurer que vos élèves savent rédiger. Mais vous vous garderez de faire de cela une règle. Il est absurde d'écraser les élèves de rédactions. Tenez seulement la main : 1° à ce que vos élèves prennent des notes; 2° à ce que, rentrés à l'étude, ils mettent ces notes au net, sur un cahier, brièvement, en termes intelligibles pour eux; cela ne doit leur prendre qu'une demi-heure, au plus une heure; 3° à ce qu'ils s'habituent à faire un croquis de la région décrite, rapidement, à grands traits, en moins d'une heure; un croquis d'étude ne doit pas être un travail de dessin graphique; 4° avant tout, à ce que, la classe suivante, ils sachent la leçon. Tout est là. Si l'élève arrive en classe, ayant bien compris la leçon et la sachant bien, je ne lui tiendrais pas trop rigueur sur le reste. Savoir, est le but; le reste n'est que le moyen.

Reste à examiner comment vous vous assurerez que vos élèves et tous vos élèves savent bien. Mais ceci est du chapitre de l'interrogation. Nous l'aborderons une autre fois.

Dernière observation : je vous ai recommandé de vérifier souvent les cahiers, — les cahiers de notes mises rapidement au net. Mais proscrivez impitoyablement les cahiers où un élève trop zélé essaiera de calligraphier votre cours, plus ou moins soigneusement recueilli, rédigé, etc. ; ces soi-disant beaux cahiers sont la mort des études. C'est avec ces cahiers que l'instituteur, plus tard, croira pouvoir se dispenser de lire, d'étudier, etc. Il vaut beaucoup mieux que vos élèves ne tiennent pas ces merveilleux cahiers et qu'ils sachent se servir des bons livres qu'on leur mettra entre les mains.

Cl. Perroud.

INAUGURATION

DE L'ÉCOLE NORMALE DE SPRING GROVE

Le vendredi 13 juin, la Société des Écoles britanniques et étrangères (*British and Foreign School Society*) a inauguré à Spring Grove, près de Londres, les bâtiments destinés à l'école normale d'instituteurs qui se trouvait depuis 1843 à Borough Road, Londres (1). Cette cérémonie, présidée par le comte Granville, avait attiré un grand nombre de notabilités, parmi lesquels on remarquait MM. Mundella, Channing, Dr Gladstone, Lyulph Stanley, Dr Wormell, et plusieurs dames, entre autres la comtesse douairière Russell.

On sait que cette Association scolaire, fondée en 1805 par l'initiative de Joseph Lancaster, a pour principe la neutralité confessionnelle. Elle a joui, sous tous les règnes, de la faveur des souverains de l'Angleterre; citons à ce propos la parole de Georges III, qui lui accordait son patronage : « C'est mon vœu qu'on enseigne à lire la Bible à tous les enfants pauvres de mon royaume. » Depuis cette époque, la Société, soutenue presque exclusivement par des souscriptions privées, a travaillé dans ce sens et s'est appliqué, en particulier, à perfectionner l'éducation des maîtres et des institutrices. Les écoles normales de Borough Road (instituteurs) et de Stockwell (institutrices) sont classées au premier rang des écoles normales d'Angleterre (2). Mais, depuis quelques années, on se plaignait que les bâtiments de l'école de Borough Road fussent insuffisants; ils étaient d'ailleurs situés dans un des quartiers les plus peuplés et les plus enfumés de Londres, dans de mauvaises conditions hygiéniques pour des adolescents qui ont beaucoup à travailler. L'emplacement nouveau ne laisse rien à désirer à cet égard : Spring Grove est une belle propriété d'environ 4 hectares, située à une dizaine de milles de Londres, et à 3/4 de mille de la Tamise, à peu de distance des jardins de Kew et de Richmond. Un collège y avait déjà été installé précédemment, le Collège International, sorte d'institut pour l'instruction polyglotte, fondé il y a une vingtaine d'années et qui n'a pas réussi. On n'a eu qu'à compléter l'installation, sur les indications du directeur de l'école, M. Barnett. Le rez-de-chaussée comprend les salles de cours, le réfectoire, le salon des surveillants, et un splendide « hall » pour la gymnastique; sans parler des pelouses ordinaires pour les jeux en plein air. Au premier étage sont d'autres salles de cours, la biblio-

---

(1) L'École normale de Borough Road a été libéralement ouverte aux professeurs d'école normale française boursiers en Angleterre.

(2) On sait que l'Angleterre n'a pas d'écoles normales relevant de l'État; toutes les écoles existantes sont des établissements privés.

thèque, le cabinet du directeur; au deuxième, les dortoirs et un vaste amphithéâtre de chimie. L'école peut recevoir de deux à trois cents élèves.

Parmi les discours prononcés, nous citerons ceux de MM. Mundella, Fitch, et du comte Granville. M. Mundella, l'ancien chef du département d'éducation, après avoir rappelé que, par suite de l'*Education Act*, le nombre des enfants fréquentant l'école en Angleterre avait augmenté de trois millions en vingt ans, a ajouté ces mots à l'éloge de l'Association britannique et étrangère : « Je suis fier de dire que le nombre des enfants instruits dans les écoles non confessionnelles est de deux millions et que l'accroissement de telles écoles est plus rapide que celui des autres. Mais les progrès en qualité valent mieux que ceux du nombre. Ce sont les enfants des écoles non confessionnelles qui reçoivent la meilleure éducation dans ce pays. Sur 72,751 enfants ayant subi avec succès l'examen du degré supérieur, 50,000 appartenaient à ces écoles. Ces chiffres font le plus grand éloge des maîtres qui les ont préparés, et les principes sur lesquels repose la Société ne tarderont pas à prévaloir en Angleterre. En effet, ils permettent de donner aux enfants une instruction religieuse suffisante, mais qui n'est pas confessionnelle (*denominational*). »

Le Dr Fitch, inspecteur des écoles normales, abonda dans ce sens et constata que, dans de semblables écoles normales, l'élément de la controverse avait disparu, et qu'il n'était plus besoin de démontrer l'excellence de cette éducation non confessionnelle des instituteurs.

Enfin, le comte Granville se leva pour remercier les assistants de leur généreux intérêt pour cette œuvre. Il raconta qu'il avait été présenté dans la Société, il y a environ un demi-siècle, par lord John Russell, l'un des présidents précédents. C'était un grand progrès pour l'école normale de quitter un des plus sales quartiers de Londres pour s'établir à la campagne, et cela aurait la meilleure influence sur le moral et le courage des maîtres et des étudiants. La Société ne pouvait faire d'œuvre plus utile que de perfectionner l'éducation des instituteurs de la jeunesse.

L'assistance se dispersa ensuite, pour assister aux exercices athlétiques auxquels se livrèrent les élèves sur les belles pelouses vertes qui environnent le collège.

Nous citerons en terminant un chiffre qui donnera une idée des sacrifices qu'a dû s'imposer la Société. La vente de l'ancien collège de Borough Road n'ayant produit que 20,000 livres st., et le nouveau bâtiment revenant à la Société à 29,000 livres st., c'est 9,000 livres st. (225,000 fr.) que la Société aura à recueillir, pour couvrir ses dépenses totales.

G. BONET-MAURY.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

Deux érudits qu'intéresse particulièrement le xviiie siècle, très fureteurs, très curieux de documents inédits, M. Lucien Perey et M. Gaston Maugras, ont, durant plusieurs années, travaillé de concert. On a vu leurs noms réunis sur la couverture de divers volumes couronnés par l'Académie française. Puis la collaboraboration s'est rompue, chacun est allé de son côté. Tous deux cependant sont restés fidèles à leurs curiosités. Il semble même qu'il y ait entre eux une sorte d'émulation, et comme une concurrence. Chaque fois qu'un volume nouveau paraît signé de l'un de ces noms, on est sûr qu'un autre volume signé de l'autre nom ne se fera pas longtemps attendre. C'est ainsi que j'ai, cette fois, à présenter en même temps aux lecteurs de la Revue le *Journal d'un étudiant pendant la Révolution*, de M. Gaston Maugras, et *Un petit-neveu de Mazarin : le duc de Nivernais*, de M. Lucien Perey.

***

L'étudiant dont M. Gaston Maugras a retrouvé et publie le Journal (1) s'appelait Edmond Géraud; il était né à Bordeaux et avait pour père un riche négociant de cette ville. Il venait de dépasser sa quinzième année et de terminer brillamment ses études secondaires, lorsque ses parents, vers la fin de l'année 1789, décidèrent de l'envoyer à Paris pour compléter son instruction, sans s'émouvoir de l'effervescence où était alors la capitale. La famille Géraud était une famille protestante; elle avait, à ce titre, une double raison d'être sympathique au mouvement de la Révolution. Edmond, d'ailleurs, ne partait pas seul pour Paris; il était accompagné d'un certain M. Terrier, plus âgé que lui de sept années environ, et qui devait, tout en poursuivant ses études de médecine, servir au jeune homme de répétiteur de mathématiques et de Mentor.

Entre l'étudiant parisien et sa famille une correspondance régulière et des plus affectueuses se poursuit durant trois années. Nous avons à peu près toutes les lettres du jeune homme, quel-

(1) Calmann Lévy, éditeur, un vol. in-12.

ques-unes des réponses de M. et Mme Géraud, quelques lettres aussi de M. Terrier. C'est à cette correspondance que l'éditeur a donné le nom de « Journal », et, en effet, nous y pouvons suivre, de semaine en semaine, et presque jour par jour, la vie et les sentiments d'Edmond Géraud.

Ce Journal est intéressant à plus d'un titre. On y trouve d'abord de précieux renseignements sur l'état de l'enseignement supérieur en France à ce moment. Ce n'est pas pour se divertir, ou même pour s'intéresser aux événements de la politique, que M. Géraud a envoyé son fils à Paris ; c'est d'abord pour y travailler et s'instruire. En dépit des négligences du style épistolaire, on voit qu'Edmond Géraud, à seize ans, possède et manie bien sa langue; on voit aussi, par les citations qui lui échappent çà et là, qu'il a bien profité de ses études classiques et que les poètes du XVIIe et du XVIIIe siècles lui sont familiers. C'est un jeune homme sérieux et travailleur.

Chaque jour, il prend régulièrement avec M. Terrier sa leçon de mathématiques; il a deux fois la semaine des cours de dessin; il suit assidûment un certain nombre de cours au Collège de France, où la poésie est professée par Delille, le grec par Salis, l'éloquence française par l'abbé Gournaud. Ce dernier, comme on va voir, ne redoutait pas les sujets brûlants; il avait choisi pour objet de son cours, dès la fin de l'année 1789, le *Contrat social* de Rousseau. Et, à ce propos, Edmond Géraud écrit, non sans malice : « Tout le monde s'accorde à dire que M. Gournaud a fait de très bonnes réflexions. Quoiqu'il soit ecclésiastique, il est partisan zélé de la Révolution; il n'a rien à perdre à la vérité, aussi nous démontre-t-il avec force comment tout ce que prédit Jean-Jacques ne pouvait manquer d'arriver: il nous dévoile tous les biens à venir qui émaneront de la nouvelle Constitution; il nous met sans cesse sous les yeux les *Droits de l'homme ;* il tonne avec éclat sur tout le haut clergé, il lance des brocards amers et satiriques sur les moines et sur la Sorbonne. L'on a observé que dans toutes ses leçons, il en revient toujours au mariage des prêtres et qu'alors sa verve s'échauffe singulièrement; le bruit court qu'il a depuis longtemps en vue quelque Dulcinée du Toboso. »

Les cours du Collège de France ne sont pas les seuls que suit Edmond Géraud. Il est à ce moment un autre établissement d'en-

seignement supérieur qui attire la jeunesse studieuse; ce n'est point, comme serait tentée de le croire une personne de notre temps, la Sorbonne; c'est le Lycée. Le Lycée était un établissement singulier fondé en 1785 et installé place du Palais-Royal. Il était administré par une femme, Mme de Villette, la fille adoptive de Voltaire. On y entrait en payant une souscription. Les femmes y étaient admises aussi bien que les hommes. On trouvait là une bibliothèque, une salle de lecture, des journaux, des salles de conversation. A certains soirs, le Lycée donnait des concerts, où l'on entendait les artistes les plus célèbres; on y faisait même des expositions de peinture. Le Lycée, on le voit, tenait par certains côtés d'un cercle; c'était en même temps un centre d'enseignement libre supérieur, une manière d'université. Il s'y faisait chaque jour un certain nombre de cours : cours de sciences aussi bien que de lettres. Fourcroy enseignait la physique et la chimie; le Dr Sue, l'anatomie; La Harpe, la littérature.

Après avoir végété quelques années, le Lycée était devenu prospère. Sitôt la réouverture des cours, le jeune Edmond Géraud s'y fait inscrire au mois de janvier 1790, et le fréquente assidûment. L'année suivante, il continue à suivre les leçons du Collège de France et celles du Lycée. Il raconte les fêtes auxquelles il assiste, rend compte à son père des leçons qui l'ont le plus intéressé, nous fait savoir les maîtres qui réussissent et ceux qui ennuient, analyse les pièces de vers que récite Dorat-Cubières aux grandes séances du Lycée. Comme toute sa génération, il admire infiniment les vers de Delille, qui va publier son poème de l'*Imagination* et en donne les prémices à ses auditeurs. Pour lui Delille est bien près d'être le plus grand poète qu'ait produit la France.

Il y aurait des détails piquants et instructifs à recueillir dans tous ces passages où Edmond Géraud nous fait connaître sa vie et ses occupations d'étudiant. Ce n'est pas là, cependant, on le devine, qu'est pour nous le grand intérêt de son Journal. C'est la politique alors qui absorbe Paris et la France entière; c'est d'elle que l'on vit; c'est elle que le lecteur cherche d'abord dans tous les documents qui se rapportent à cette époque. La France est en pleine fournaise révolutionnaire. Nous sommes au lendemain de la convocation des États généraux, du serment du Jeu de Paume,

de la prise de la Bastille, des journées d'Octobre. Avant trois années écoulées, la France aura proclamé l'abolition de la royauté et l'avénement de la République. Et, d'ici là, quelle série de péripéties et de crises! La Constitution civile du clergé, la Fédération, le règne des clubs, la fuite du roi, le vote de la Constitution et la réunion de l'Assemblée Législative, la guerre déclarée, la France envahie, le 20 juin et le 10 août, les massacres de septembre, la réunion de la Convention, la proclamation de la République, le procès du roi, tels sont les événements auxquels assiste Edmond Géraud. C'est bien peu de chose, à côté d'un tel drame, que le poème de l'*Imagination* de Delille, ou le cours de littérature de La Harpe.

Et, c'est bien en effet la politique qui tient la grande place dans le Journal d'Edmond Géraud. C'est en spectateur, non seulement attentif, mais enthousiaste et passionné qu'il assiste à tous les événements qui se succèdent à Paris durant ces trois années, et il en envoie aussitôt le récit à ses parents, avec toute la vivacité et la sincérité de la première impression. Son âge lui interdit de se mêler à l'action; il ne peut aspirer à jouer aucun rôle; il est exempt de toute ambition personnelle. Un seul sentiment l'anime : l'ardent amour de la liberté et du bien public. Pour lui, la Révolution a ouvert une ère nouvelle, l'ère de la justice, de la paix et de la fraternité; l'humanité va entrer dans l'âge d'or. Il est plein de candeur et d'illusions; mais toutes ses illusions sont fières et généreuses. C'est là ce qui rend ce témoignage de l'adolescent si précieux pour nous et si instructif, car il est pour nous le fidèle écho de tout ce que l'on sent, de tout ce que l'on pense, de tout ce que l'on dit autour de lui.

Comment tant de chemin a-t-il été parcouru en si peu de temps? Comment la France, profondément royaliste en 1789, qui réclamait la liberté politique, une constitution, l'abolition des privilèges, la réforme des abus de la monarchie absolue et de l'ancien régime, mais qui n'entendait nullement rompre avec la monarchie elle-même, en est-elle venue, en trois années, à détester et à maudire la royauté, à prononcer son abolition, à changer la forme de son gouvernement séculaire, à faire tomber la tête de Louis XVI? C'est là ce qui étonne les historiens, ce qui pourtant est arrivé; on pourrait ajouter : ce qui est arrivé par une sorte

d'invincible fatalité. En suivant les lettres d'Edmond Géraud, on voit durant ces trois années ses sentiments se modifier insensiblement sans que lui-même en ait conscience. Et les mêmes modifications inconscientes s'accomplissent en même temps dans l'âme de presque tous les Parisiens, de presque tous les Français.

Au momment où il arrive à Paris, il croit, et l'on croit autour de lui, que la Révolution est finie. Les journées d'Octobre ont ramené le roi et sa famille à Paris; l'Assemblée l'y a suivi. Ce n'est pas avec respect seulement, c'est avec amour qu'Edmond Géraud parle du roi. Louis XVI est le meilleur des rois; il est animé des meilleures intentions; il est bon par-dessus tout; il est vraiment le père du peuple. Douter de lui, c'est le calomnier. Ceux qui parlent de république ne peuvent être que des fous ou des criminels.

La Constituante partage avec le roi le culte d'Edmond Géraud. Il avoue pourtant, dans son innocence, que la première séance à laquelle il a assisté lui a causé une désillusion. Il s'attendait à voir une assemblée de dieux ou, tout au moins, de sénateurs romains, siégeant dans toute la majesté calme de la souveraineté nationale. On causait, on interrompait, on criait même; les huissiers étaient obligés de réclamer le silence; le président agitait sans cesse sa sonnette. Ces législateurs ressemblaient à des écoliers.

Bientôt le ton des lettres se modifie. Le roi est toujours bon, animé de bonnes intentions, mais il est trop faible; il manque d'énergie et de résolution; surtout, il est mal entouré; la reine exerce sur lui un fâcheuse influence. Si le roi est loyal, on ne l'est pas autour de lui; on lui donne de mauvais conseils; on conspire aux Tuileries contre la Révolution. L'Assemblée, elle aussi, n'est pas ce qu'elle devait être; elle compte dans son sein beaucoup d'hommes dont il faut se méfier, qui travaillent à entraver son œuvre, qui se font les agents de la réaction.

Et bientôt le changement dans les opinions d'Edmond Géraud s'accentue. Le roi n'est pas seulement faible; le roi manque de franchise et de loyauté. On ne peut plus compter sur lui: on ne peut plus avoir confiance en lui. Il joue un double jeu; il prend des engagements et ne les tient pas. Aux Tuileries, on conspire ouvertement. Partout, les aristocrates relèvent la tête; ils osent

annoncer que bientôt on défera tout ce qu'a fait la Révolution; les patriotes sont insultés, injuriés, molestés. Au Lycée, Edmond entend des conversations qui l'indignent. L'Assemblée aussi a perdu sa confiance. Elle est en proie aux factions, sans énergie, sans volonté. Il faut que le peuple prenne lui-même la défense de sa cause; lui seul peut la sauver. Peut-être même ne peut-elle l'être qu'au prix d'une nouvelle crise plus formidable. Mais, si formidable que soit cette crise, Edmond Géraud l'appelle de tous ses vœux.

Ses sympathies et ses espérances sont maintenant dans le club des Jacobins. Il demande à son père la permission de s'y faire affilier. Et non seulement M. Géraud père y consent, mais il annonce à son fils que lui-même, à Bordeaux, fait partie de la Société des Amis de la Constitution, affiliée au Club des Jacobins de Paris. Signe curieux du temps et qui en montre bien toutes les illusions : il souhaite de voir établies partout en France des sociétés analogues, affiliées les unes aux autres.

Déjà, avant la fuite de Varennes, Edmond Géraud avait perdu toute confiance dans le roi, et même tout respect et toute estime pour lui. Il n'en parlait plus qu'avec haine et mépris. Le lendemain c'est bien pis : le roi qui voulait fuir hors de France, rejoindre les émigrés, revenir à la tête d'armées étrangères, ce roi ne peut plus régner, il a proclamé lui-même sa déchéance. La France doit la prononcer. Ici, M. Géraud père, presque toujours d'accord avec son fils, est d'un avis différend. Mieux vaut encore conserver le roi, tout médiocre et peu sûr qu'il soit, à la condition de lui imposer des ministres qui le tiennent de près et le surveillent rigoureusement, qu'exiger son abdication et le remplacer sur le trône par un enfant de sept ans.

Cependant arrive le vote de la Constitution. L'Assemblée constituante se sépare, l'Assemblée législative la remplace. Et, à partir de ce moment, les évènements se précipitent. A l'Assemblée législative, les orateurs les plus en vue sont les députés de la Gironde, Vergniaud, Guadet, Gensonné. Edmond Géraud est naturellement très fier de ses compatriotes. La lutte s'engage entre le roi et l'Assemblée. L'Autriche et la Prusse ont signé contre la France la convention de Pilnitz. L'Assemblée réclame à grands cris la déclaration de guerre à l'Autriche, des mesures rigou-

reuses contre les émigrés et les prêtres réfractaires. Le club des Jacobins, conduit par Robespierre, s'oppose à la déclaration de guerre, et Edmond Géraud abandonne Robespierre qui, l'année précédente, avait été son idole: il ne voit plus en lui qu'un brouillon et un ambitieux. Le roi, maintenant, est l'objet de son exécration. Il est un traître; il conspire avec l'étranger. Et le jour où arrivent nos premiers désastres, la preuve de sa trahison est faite. C'est la cour des Tuileries qui livre à l'ennemi le plan de nos opérations militaires. Le pire ennemi de la patrie, le premier ennemi dont il faut se délivrer, c'est le roi, qui est aux Tuileries. Là se prépare la contre-révolution; là on médite l'égorgement des patriotes. Déjà les victimes sont désignées, les moyens d'exécution sont préparés. Si Paris ne prend les devants, si, par un coup d'audace et un réveil d'énergie, le peuple de Paris ne réduit à l'impuissance ses adversaires, tout est perdu; c'en est fait de la Révolution.

Aussi, lorsque arrivent les journées du 20 juin, puis du 10 août, Edmond Géraud est-il dans la joie. Il écrit, au lendemain de la victoire populaire, un récit enthousiaste. Certainement, il gémit du sang qui a été versé dans le combat, mais la victoire vaut bien ce qu'elle a coûté; désormais la France est sauvée.

Et telle est l'exaltation des esprits, le complot préparé par la royauté et l'imminence du péril tant extérieur qu'intérieur ont créé une situation si extrême, que l'arrestation des suspects dans les derniers jours du mois d'août semble l'acte de défense le plus légitime. Au premier moment, les abominables massacres de septembre laissent Edmond Géraud, si honnête et si humain qu'il soit, presque indifférent. C'est un peu plus tard seulement, lorsqu'il apprend les détails de ces égorgements, qu'il s'émeut, et que son indignation s'exhale.

Tel est le spectacle auquel nous fait assister cette correspondance. Trois années ont suffi pour tuer la foi monarchique en Edmond Géraud et faire de lui un ardent républicain. Lafayette, son héros en 1789, n'est plus pour lui qu'un traître en 1792. Bailly n'est plus qu'un tigre altéré de sang, depuis qu'il a fait tirer sur les pétitionnaires du Champ de Mars, en 1791. Si l'on songe que notre étudiant appartient à une famille bourgeoise, riche, c'est-à-dire modérée et conservatrice, que M. Géraud père, à Bordeaux, est

presque en toute occasion en communauté d'opinions avec son fils, que les sentiments que nous trouvons dans les lettres d'Edmond Géraud sont exactement les mêmes que nous montrait déjà le *Journal d'une bourgeoise*, publié il y a quelques années par M. Edouard Lockroy, on se convaincra qu'il y a eu, à Paris comme dans toute la France, de 1789 à 1792, sous l'influence des événements, une irrésistible poussée d'opinion, et qu'à vrai dire tous les acteurs de la Révolution ont été emportés par une force supérieure à toute volonté humaine.

Il eût été bien intéressant de suivre dans le journal d'un témoin si parfaitement sincère tous les événements de la Révolution. Malheureusement la correspondance d'Edmond Géraud s'arrête à la fin de 1792. A ce moment M. Terrier, son précepteur, fut nommé chirurgien militaire et envoyé à Toulouse. Edmond Géraud l'y suivit, accompagné de son jeune frère qui était venu le rejoindre à Paris. Au mois de mai 1793, Edmond, qui n'avait pas encore dix-neuf ans, obtint de sa famille, non sans difficulté, la permission de s'engager comme volontaire. Son jeune frère s'engagea avec lui. Tous deux firent, avec M. Terrier, la campagne des Pyrénées, dans une armée mal organisée et qui ne fut pas heureuse. Edmond alors voulut prendre du service dans l'armée du Nord. Il vint à Paris dans cette intention avec son père; leurs démarches ne réussirent pas, et Edmond retourna à Bordeaux, dans sa famille. Il se consacra désormais à la littérature et s'y fit un nom honorable. M. Maugras nous fait espérer un second volume où il nous racontera la suite de sa vie et ses luttes comme journaliste contre l'empire.



La publication de M. Lucien Perey, *Un petit-neveu de Mazarin : le duc de Nivernais* (1), n'offre pas le haut intérêt historique du *Journal d'un étudiant sous la Révolution*. Le duc de Nivernais fut membre de l'Académie française, il y entra même fort jeune, mais sa naissance l'y avait fait admettre plutôt que son mérite. Il aimait à composer, suivant la mode du temps, des petits vers aimables et faciles; il maniait agréablement cette langue épisto-

(1) Un vol. in-8°, Calmann Lévy, éditeur.

laire, la langue de la conversation, ingénieuse et spirituelle, disant la moitié des choses, pour laisser au lecteur le plaisir de deviner l'autre, qui fut la langue où hommes et femmes excellaient au XVIIIe siècle. Mais en somme il n'est, comme écrivain, qu'un amateur; écrire n'était pour lui qu'un passe-temps. Il joua un certain rôle dans la politique de son époque; il fut même à trois reprises, comme on le verra, chargé de missions diplomatiques considérables. Mais enfin, il n'a pas inscrit son nom dans l'histoire.

Ce qu'il fut avant tout, ce fut un grand seigneur, un des plus grands seigneurs, des plus élégants et des plus recherchés du règne de Louis XV, très mondain, très brillant, très magnifique; un gentilhomme accompli, un des plus parfaits modèles de ces hommes de cour d'autrefois qui ont disparu de France avec l'ancien régime. Il a toutes les qualités de la distinction française : l'affabilité, la bonne grâce, l'esprit, la politesse naturelle, affinée par l'éducation, le goût et la mesure en toutes choses, une frivolité souriante et légère, avec un peu de sérieux dans l'esprit. Son nom revient sans cesse dans la correspondance de Voltaire et dans l'histoire anecdotique du temps. Il eut le don de charmer tous ceux qui l'approchèrent, hommes et femmes; et il faut remercier M. Lucien Perey de nous l'avoir fait mieux connaître.

Le duc de Nivernais était né en 1716. Il avait pour père le duc de Nevers, et la mère de celui-ci était Hortense Mancini, l'une des nombreuses nièces du cardinal Mazarin. En 1730, lorsqu'il avait tout juste quatorze ans, on le maria à Mlle de Pontchartrain, âgée de quinze ans et demi. Après quoi, suivant la mode du temps, les deux époux retournèrent chacun dans leur famille.

Les mariages ainsi faits avaient peu de chance d'être de bons mariages; celui-ci tourna mieux qu'il n'arrivait souvent. Le jeune duc d'abord ne témoigna qu'un goût fort médiocre pour sa femme, qu'on le menait voir de temps en temps. Mais, quelques années plus tard, lorsqu'elle fut présentée à la cour et y fut remarquée, il s'avisa, lui aussi, qu'elle était fort jolie, et se prit à l'aimer. Je ne répondrai pas qu'il fut toujours un mari modèle, quoiqu'en pense M. Lucien Perey. La chose serait admirable, étant donné les mœurs du temps et le monde où vivait le duc de Nivernais. Mais il fut du moins un mari très décent et un bon père de famille.

Un gentilhomme de haute naissance ne pouvait choisir une autre carrière que celle des armes. En 1734, Nivernais suit en Italie le maréchal de Villars, dans la dernière campagne du vainqueur de Denain. En 1742, nous le retrouvons en Bohême avec le maréchal de Belle-Isle; il relevait à peine d'une grave maladie lorsqu'eut lieu cette retraite de Prague que Vauvenargues a racontée, et qui frappa si vivement l'imagination des contemporains. Les fatigues de cette retraite achevèrent d'ébranler sa santé; il dut quitter la carrière militaire, où il était parvenu au grade de colonel.

Il revint alors à la cour, et c'est l'époque la plus brillante de sa vie mondaine. Il devient l'un des intimes de la marquise de Pompadour, il est l'un des acteurs les plus applaudis du théâtre des Petits-Cabinets. En 1748, grâce à l'appui de la favorite qui, avec le goût du temps pour les sobriquets, l'avait surnommé son « petit époux », grâce aussi au crédit de son beau-frère Maurepas, alors ministre de la justice, il est nommé ambassadeur de France à Rome.

Le siège de l'apôtre Pierre était alors occupé par Benoit XIV, ce pape auquel Voltaire s'avisa de dédier sa tragédie de *Mahomet* et qui eut la candeur d'accepter la dédicace. Le duc de Nivernais réussit fort auprès de lui; il ne réussit pas moins, par sa magnificence et son amabilité, auprès de toute la noblesse romaine. Ce chapitre de l'ambassade de Rome est l'un des plus piquants du livre de M. Lucien Perey. On y voit ce qu'était alors la Ville éternelle, et aussi quelles intrigues s'agitaient autour du Vatican. C'est avec beaucoup de finesse que dans ses dépêches le duc de Nivernais signale à son ministre toutes les petites toiles d'araignée qu'il voit tisser autour de lui, surtout par le cardinal Valenti, sous-secrétaire d'État de Benoit XIV.

C'était alors un métier ruineux que celui d'ambassadeur de France à Rome. Les appointements étaient loin d'y pouvoir suffire. Le personnel de l'ambassade, en fait d'hommes seulement, ne comprenait pas moins de quarante-cinq personnes. Il y avait surtout une cérémonie terrible, c'était celle de l'entrée solennelle de l'ambassadeur à Rome. La fête ne coûtait pas, à elle seule, moins de deux cent mille livres qui, de notre temps, en feraient bien cinq cent mille. Aussi beaucoup d'ambassadeurs retardaient-

ils le plus possible cette cérémonie; plusieurs même trouvaient le moyen d'y échapper jusqu'au bout. L'entrée du duc de Nivernais eut lieu seulement la troisième année de son séjour. Elle frappa tout le monde par sa rare splendeur. Le roi avait pris à sa charge la moitié de la dépense; il avait en outre fait fabriquer à Paris et expédier à Rome trois carrosses d'une richesse et d'une largeur absolument inouïes.

Le grand jour venu, Nivernais revêtit son habit de voyage, monta en berline et sortit hors de la Porte du Peuple. Au moment où il venait de la franchir une seconde fois pour rentrer dans Rome, il trouva là, l'attendant, un grand nombre de cardinaux et de dignitaires de la Cour Pontificale venus pour le recevoir. On l'accueillit comme si, véritablement, il arrivait de voyage, en s'informant de sa santé. Puis les présentations officielles faites, on le conduisit en grande pompe à l'hôtel où il devait résider. Il faut que la note comique se mêle toujours aux solennités officielles les plus majestueuses. Là, le duc de Nivernais ôta son costume de voyage, revêtit son habit de grand apparat, puis redescendit, suivi de tout son personnel, également en grand costume. Il monta dans l'un des trois carrosses, et, au petit pas, à travers la Ville éternelle, le cortège se rendit auprès du souverain Pontife. Là aussi, Benoit XIV accueillit le duc de Nivernais comme s'il le voyait pour la première fois; des discours et des compliments furent échangés.

En rentrant, l'ambassadeur trouva les présents d'usage que lui envoyait le Saint-Père, et qui comprenaient toutes les choses indispensables pour une première installation, l'ambassadeur, nouveau-venu, étant supposé trouver une maison vide. On voit figurer parmi ces présents des douzaines de chapons et des caisses de citrons, des confitures et des tonneaux de vin, jusqu'à une génisse vivante et jusqu'à des caisses de bougies. A tous ces présents, l'ambassadeur répondit à son tour par de magnifiques cadeaux aux gens de la maison du pape.

Deux fois encore, le duc de Nivernais fut chargé de missions diplomatiques. Au commencement de l'année 1756 il arrivait à Berlin en qualité d'ambassadeur extraordinaire auprès de Frédéric II. Il s'agissait de renouveler entre le roi de Prusse et la France le traité d'alliance de quinze années, conclu pen-

dant la guerre de la Succession d'Autriche et qui allait expirer. Le duc arriva trop tard; Frédéric venait de s'entendre avec la cour d'Angleterre. Il accueillit le duc de Nivernais avec tous les égards imaginables, le combla de politesses et de bonnes paroles; mais dès qu'il s'agit d'aboutir à quelque arrangement précis, il se déroba. Dans la lutte engagée entre la France et l'Angleterre, il se réservait, bien résolu à y trouver son compte personnel, à choisir son heure pour l'action et à se tourner du côté où il verrait le profit. Tout le monde, du reste, jouait un double jeu. Au moment même où le duc de Nivernais était envoyé à Berlin pour renouveler l'alliance défensive avec Frédéric, la cour de Versailles entrait en négociations avec son implacable ennemie, Marie-Thérèse.

Six années plus tard, l'alliance de la France et de l'Autriche avait porté ses fruits funestes. Les armées de Louis XV avaient été battues par Frédéric et les Anglais sur les champs de bataille de l'Allemagne; sur mer nos flottes avaient éprouvé désastre sur désastre; nous avions perdu l'Inde et le Canada. Jamais le nom de la France n'avait été plus humilié. Le pays, épuisé d'hommes et d'argent, demandait la paix à tout prix. L'Angleterre parut enfin disposée à négocier. Ce fut alors que le duc de Nivernais fut choisi comme ambassadeur extraordinaire pour aller traiter à Londres. Après quelques mois de négociations laborieuses et douloureuses, la paix qui mettait fin à la guerre de Sept ans fut enfin signée au mois de mars 1763. Les conditions étaient dures. De nos colonies en Amérique nous ne conservions que la Martinique et la Guadeloupe. Ces deux petites îles, du moins, le duc de Nivernais parvint à les sauver, et l'accueil qu'il avait su obtenir à Londres, par ses manières aimables et son caractère, avait été certainement pour une grande part dans ce succès relatif. Telle était en effet la déplorable situation de la France qu'il ne lui restait qu'à subir la loi du vainqueur, quelle qu'elle fût.

A cette date s'arrête la vie publique du duc de Nivernais. Pour avoir négocié la paix avec l'Angleterre, il reçut des félicitations, mais tout s'arrêta là. S'il avait espéré être récompensé par quelque emploi dans les Conseils du roi, cette ambition fut déçue.

C'est à ce moment que se termine le récit de M. Lucien Perey. La vie du duc de Nivernais, malgré son mauvais estomac et sa

poitrine délicate, devait cependant durer longtemps encore; elle devait se prolonger jusqu'à la période tragique de la Révolution. Cette seconde partie de la vie du duc de Nivernais doit faire l'objet d'un second volume. Deux gros volumes pour le duc de Nivernais, c'est peut-être beaucoup, si aimable que soit le personnage. Un seul eût aisément suffi, si M. Lucien Perey ne se fût arrêté, avec un peu trop de complaisance, à tous les détours du chemin.

Je ferai une autre critique encore à son intéressant travail: il y répand l'éloge avec un peu trop d'indiscrétion. C'est trop en beau qu'il nous montre et le duc de Nivernais et sa femme, et son père et ses enfants, et sa belle-mère, et son gendre, et tous ses parents, et tous ses amis. Tous, des gens distingués, intelligents, pleins de cœur et de bonté, tous des anges à peu près, y compris M. de Maurepas. Une telle humanité n'est point la vraie. Mais voilà l'inconvénient du métier de fureteur. Quand les familles vous ont ouvert leurs archives et communiqué leurs vieilles lettres, il faut bien les récompenser en couvrant de fleurs leurs morts, ne fût-ce que pour encourager ceux à l'obligeance desquels on aura une autre fois besoin de recourir.



Quelques mots seulement pour finir sur le nouveau livre de M. Pierre Loti, *Le Roman d'un enfant* (1). Cet enfant, c'est Pierre Loti lui-même, et, à vrai dire, ce roman est, non pas un roman, mais une véritable histoire et une confession. C'est le récit des souvenirs que l'auteur de *Pêcheur d'Islande* et de *Mon frère Yves* a gardés de ses premières années. Ce sont d'abord quelques détails isolés que rien ne relie les uns aux autres, et telle est bien en effet l'impression que nous gardons tous de nos premières années. La vie est alors comme une sorte de mer, noyée dans une brume grise, où, de distance en distance, surgissent de petits îlots vivement éclairés. Tandis que tout le reste de nos sensations s'est effacé dans l'oubli, certains faits souvent bien insignifiants, qui, on ne sait pourquoi, nous ont frappés, demeurent dans notre mémoire et y conservent une précision extrême. Puis, à mesure

(1) Un vol. in-12, Calmann Lévy, éditeur.

que les années s'écoulent et que la personnalité se forme, le récit comme de lui-même en vient à s'enchaîner et à s'ordonner.

Les souvenirs de Pierre Loti ressemblent à ceux que chacun de nous, à peu près, pourrait écrire. Nous y faisons la connaissance de sa famille, de sa mère adorée par lui, de ses deux grand'mères, de ses tantes, d'un frère et d'une sœur de douze ou quinze ans plus âgés que lui. Nous y faisons la connaissance de la maison de famille, du petit jardin, des promenades dans la campagne aux environs de Rochefort, des vacances passées chez un oncle dans une petite ville du Midi, tout inondée de soleil, et qui furent pour lui une révélation de la lumière. Nous nous expliquons aussi comment les souvenirs rapportés des colonies par les marins au retour de leurs grands voyages, les collections, les livres d'aventures et de découvertes, ont éveillé peu à peu dans l'esprit de l'enfant l'irrésistible vocation de la marine.

L'enfance de Pierre Loti, toute choyée et gâtée par ceux qui l'entouraient, lui a cependant laissé surtout des impressions tristes. Il était né songeur et rêveur, mélancolique; il vivait beaucoup replié sur lui-même, avec une sorte de répugnance pour toute action régulière, précise et suivie. Le collège ne lui a laissé que de pénibles souvenirs. On voit trop, en lisant son livre, que la vie n'a fait que confirmer les dispositions de l'enfant. Ce qu'il laisse comme dernière impression, c'est un effet de morne et d'incurable ennui. La vie de Pierre Loti semble s'être passée à essayer de se tromper lui-même. Il a tenté de se distraire en cherchant partout à travers le monde des spectacles nouveaux et des sensations nouvelles; et après avoir poursuivi cette recherche sous tous les climats et sous toutes les latitudes, il a vite trouvé que le monde était petit et, qu'après une courte illusion, il rapportait de partout le même sentiment de déception, de lassitude de la vanité des hommes, des choses, de la vanité de la vie même, en attendant le néant final où tout s'abîme.

Il se pourrait bien que la cause de cette incurable tristesse et de cet ennui fût dans cette idée que Pierre Loti paraît s'être faite de lui-même dès l'enfance et qui revient dans son livre à chaque page, à savoir qu'il était un petit être à part, très différent des autres, très compliqué, très raffiné, infiniment supérieur à tout le reste de l'humanité. Il n'est ni bon ni sain de se faire ainsi une

destinée étrangère à celle des autres, et c'est là le châtiment de l'orgueil. Avec une enfance moins gâtée, Pierre Loti eût peut-être été un homme plus simple, et partant plus heureux.

Le livre s'arrête au moment où Pierre Loti vient d'atteindre ses quatorze ans et demi, où, durant des vacances passées chez son oncle dans le Midi, il finit par voir clair en lui-même et se résout à être marin. Il prévoyait les résistances de sa famille; il s'adressa donc pour les fléchir à son frère aîné, qui était alors officier de marine en Cochinchine. Il nous raconte comment, après bien des hésitations, il se décida un matin à écrire cette lettre, comment il l'écrivit au fond du grand jardin de son oncle, sous une tonnelle où il avait passé bien des heures à rêver ou à lire sous le chaud soleil du Midi, au milieu de la nature en fête. Je veux mettre au moins cette page sous les yeux du lecteur, en l'abrégeant un peu :

« De la lettre elle-même, je ne me souviens plus; mais je me rappelle l'émotion avec laquelle je la cachetai, comme si, sous cette enveloppe, j'avais scellé pour jamais ma destinée.

» Après un temps d'arrêt encore et de rêverie, je mis l'adresse : le nom de mon frère et le nom d'un pays d'Extrême-Orient où il se trouvait alors. — Rien de plus à faire maintenant que d'aller porter cela au bureau de poste du village...

» L'heure approchait où la vieille diligence campagnarde allait partir, emportant les lettres au loin. Je sortis du vieux jardin, et me dirigeai vers le bureau de poste.

» Un peu comme un petit halluciné, je marchais sans prendre garde à personne... Je me voyais en uniforme de marin, passant au soleil sur les quais brûlants de villes exotiques... Mais tout à coup mon cœur commença de se serrer ... les figures qui me recevraient au foyer seraient changées par le temps... Je me les représentai même aussitôt, ces figures chéries... des rides marquaient tous les fronts, ma mère avait ses boucles blanches d'aujourd'hui...

» Cependant, je n'hésitai pas; d'une main qui tremblait seulement un peu, je glissai ma lettre dans la boîte, et le sort en fut jeté. »

Charles Bigot.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

ÉTUDE DES MODIFICATIONS POSSIBLES DANS LES EXAMENS DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES. — M. le ministre de l'instruction publique a adressé, le 3 juin, une circulaire aux recteurs pour leur demander de faire mettre à l'ordre du jour des conférences pédagogiques l'étude de diverses questions relatives à la réforme du certificat d'études primaires. Les objections qui ont été formulées dans la presse, remarque M. le ministre, portent principalement, l'une sur le maintien ou la suppression de la dictée comme épreuve élémentaire, l'autre sur le maintien ou la suppression des épreuves orales. Pour faciliter le relevé des réponses fournies, la circulaire propose de suivre un formulaire qui n'est pas d'ailleurs limitatif et qui est ainsi rédigé :

« 1° Y a-t-il lieu de maintenir la dictée comme épreuve écrite spéciale, ou faut-il la remplacer par une épreuve de rédaction qui réunirait le double caractère de devoir de composition française et de devoir d'orthographe ?

» 2° Si la dictée est maintenue comme épreuve spéciale et distincte, ne serait-il pas souhaitable de lui enlever son caractère d'épreuve éliminatoire et de décider que l'admission ou le refus serait prononcé d'après l'ensemble de l'examen, la dictée fournissant, comme les autres épreuves, son contingent de points?

» 3° Est-il exact que les épreuves orales n'apportent pas un élément décisif pour juger la valeur de chaque candidat, vu les conditions dans lesquelles elles se passent forcément, et y aurait-il avantage à les supprimer?

» 4° Si on les supprime, ne serait-il pas bon de les remplacer par une composition écrite sur une question élémentaire d'histoire et de géographie de la France?

» 5° Si l'examen se compose exclusivement d'épreuves écrites, on pourrait concevoir que les sujets fussent les mêmes pour tous les départements, qu'elles se fissent le même jour dans toutes les écoles, que l'inspecteur d'académie envoyât les sujets aux maîtres et reçût toutes les copies, qui seraient corrigées au chef-lieu par une commission spéciale. Mais dans ce cas comment se ferait la surveillance des épreuves dans chaque école? Et quelles mesures proposerait-on de prendre pour assurer l'uniformité de conditions, la sincérité des épreuves, l'équité des comparaisons? »

Cette enquête poursuivie dans toute la France permettra d'apprécier les objections présentées contre l'organisation actuelle du certificat d'études primaires, et d'adopter les modifications qui se trouveront réclamées par le plus grand nombre dans l'intérêt de la valeur de cette épreuve probatoire des études faites à l'école primaire.

Distribution des prix aux élèves des Associations polytechnique et philotechnique. — M. le ministre de l'instruction publique a présidé, selon un usage qui tend à s'établir, les distributions des prix aux élèves des deux Associations polytechnique et philotechnique. Les paroles que M. le ministre a prononcées devant l'une et l'autre assemblée ont été chaleureusement applaudies. Dans un remarquable langage, il a fait l'éloge de ces associations qui contribuent pour une si large part à l'enseignement du peuple et qui savent si bien approprier leurs cours aux besoins modernes.

« C'est ainsi, a dit M. Léon Bourgeois, que l'Association polytechnique a d'abord donné l'enseignement primaire lui-même, alors qu'il n'était pas donné partout par l'État; puis, dès qu'il a commencé à être organisé, mais à être organisé d'une façon incomplète dans les programmes, elle en a comblé les lacunes et a appris ce qu'il n'apprenait pas; puis elle a donné l'enseignement primaire supérieur.

» Enfin, à la suite de cet admirable développement de l'instruction publique dans notre pays, que les adversaires de la République lui reprochent quelquefois, que nous proclamons toujours, chaque fois que nous en trouvons l'occasion, comme le titre de gloire le plus incontestable et le plus éclatant de la République, vous avez commencé, messieurs, à faire ce qui manque encore dans l'organisation générale de notre enseignement, c'est-à-dire de l'enseignement professionnel et technique. C'est là aujourd'hui que vous en êtes arrivés, c'est l'enseignement technique qui paraît être, non pas l'unique, mais la plus chère préoccupation de votre association, c'est l'enseignement technique auquel il semble que vous donniez des soins particuliers, comme dans la famille on les donne volontiers au dernier né. »

Cette idée a été reprise par M. le ministre en présence des membres de l'Association philotechnique. Invoquant le témoignage de M. le député Siegfried qui, dans son rapport sur le budget du commerce, montre que le développement commercial et industriel de la France depuis cinquante ans est moins rapide que celui des peuples voisins, M. Bourgeois dit que la raison en est dans le peu d'extension donné en France à l'enseignement technique. Il importe donc, pour que nous ne soyons pas frappés d'infériorité, d'établir des établissements d'enseignement technique partout où ils sont nécessaires. Mais pour que ces écoles soient profitables, il est de toute nécessité qu'elles ne soient pas uniformes. Pour être d'une utilité pratique, elles doivent correspondre aux besoins de la région agricole, industrielle ou commerciale où elles seront ouvertes.

EXPOSITION SCOLAIRE DE DESSIN ET TRAVAUX MANUELS DANS LA SARTHE. — A l'aide d'une somme votée par le Conseil général de la Sarthe, des expositions biennales ont été organisées au Mans pour encourager dans les écoles primaires l'étude du dessin linéaire d'ornement et à vue pour les garçons et pour les filles, les dessins et travaux à l'aiguille, les travaux de repassage, de coupe et de confection.

En 1888, les élèves des écoles primaires supérieures ont été admis à concourir; cette année les élèves des écoles normales bénéficient de la même autorisation. Les travaux sont appréciés par une commission qui désigne les lauréats.

Dans le procès-verbal du concours de l'année 1888 nous lisons que l'exposition a été supérieure à celle des années précédentes quant au choix des travaux, au nombre des élèves qui y ont pris part et à la qualité du travail. Nous faisons des vœux pour que la commission qui sera chargée cette année d'apprécier les envois constate une nouvelle amélioration qui aura pour cause le soin apporté par les maîtres à perfectionner leur enseignement et l'application plus grande que les élèves auront mise à profiter des leçons qui leur sont données.

COLLECTIONS MINÉRALOGIQUES ET GÉOLOGIQUES, HERBIERS. — A la date du 28 avril dernier, une commission d'études pédagogiques, composée des inspecteurs d'académie, des inspecteurs primaires et des directeurs des écoles normales des départements de la Savoie et de la Haute-Savoie, s'est réunie sous la présidence du recteur. Diverses questions, lisons-nous dans le Bulletin départemental de la Savoie, ont été abordées et des résolutions ont été prises. Les premières qui sont portées à la connaissance du personnel de l'enseignement primaire ont pour objet l'établissement de collections minéralogiques et géologiques et d'herbiers, le développement des bibliothèques scolaires et l'enseignement agricole.

Nous reproduisons ce qui a trait aux collections et aux herbiers :

« L'école normale d'instituteurs sera un centre d'échanges entre les divers musées cantonaux et favorisera autant qu'elle le pourra l'organisation des collections minéralogiques dans les écoles du département.

» En ce qui concerne l'école normale elle-même, les collections commencées n'auront qu'à être continuées.

» L'école normale se prêtera aux échanges et aux déterminations qui pourront lui être demandés.

» Les échantillons minéralogiques seront pris dans la masse saine de la roche. On y ajoutera, autant que possible, des échantillons de terres arables du pays (cultures. pâturages, forêts).

» Les instituteurs réunis en conférence pédagogique désigneront un ou plusieurs de leurs collègues par canton parmi ceux qui ont quelques connaissances en géologie ou voudraient bien s'en occuper. Ces délégués auront le titre de collaborateurs des collections de l'école normale. Ils s'entendront avec leurs collègues pour réunir trois échan-

tillons de tous les minéraux du canton. Ces échantillons, portant un numéro d'ordre que les délégués conserveront sur pareil échantillon, seront envoyés à l'école normale par l'intermédiaire des élèves-maîtres, puis classés et retournés aux délégués par le même moyen (l'école normale conservera un échantillon; un autre sera adressé à l'école préparatoire à l'enseignement supérieur).

» Les instituteurs délégués pourront être dirigés sur place par les savants qui s'occupent de la géologie de la Savoie.

» Dans les conférences pédagogiques, les instituteurs qui ont des connaissances géologiques pourront donner des renseignements à leurs collègues.

» Une collection géologique pour l'école normale d'institutrices sera préparée par l'école normale d'instituteurs.

» Un herbier sera établi par les soins des instituteurs et des institutrices dans un nombre de communes aussi considérable que possible. Les recherches porteront surtout sur les plantes des pâturages et des prairies.

» L'herbier sera constitué au point de vue pratique. Trois échantillons de chaque espèce de plantes seront adressés a l'école normale en employant les mêmes moyens que pour les collections minéralogiques. Un échantillon sera retourné à l'expéditeur avec les indications nécessaires pour établir l'étiquette. »

ORPHELINAT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — En 1889 les recettes de l'œuvre se sont élevées à 83,000 francs, et 49,000 francs ont été affectés à l'assistance des pupilles.

520 orphelins ont été adoptés par l'association, qui augmente encore le nombre de ses pupilles. Ces résultats montrent la vitalité de l'œuvre, dont les adhérents augmentent chaque année.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Pendant les fêtes de la Pentecôte a eu lieu à Berlin le 8e congrès du *Deutscher Lehrerverein*, qui pour la première fois se réunissait dans cette ville. L'assemblée était très nombreuse : 165 délégués y représentaient 59,700 membres de sociétés locales, et en outre environ 4,000 instituteurs non délégués suivaient les débats. Mais ce qui lui a donné un caractère tout particulier, c'est que le Congrès devait s'ouvrir par une commémoration solennelle du célèbre pédagogue Diesterweg, le démocrate, et que le soin de prononcer le discours en l'honneur du grand éducateur prussien avait été confié à celui des pédagogues allemands qui représente le mieux aujourd'hui la tradition libérale de Diesterweg, le Dr Dittes. Le discours de Dittes a été reçu par les acclamations enthousiastes d'un auditoire électrisé ; et cette ovation décernée à un orateur hétérodoxe, — qui venait de faire une charge à fond contre les institutions scolaires de la Prusse, et de déclarer qu'un Diesterweg aujourd'hui ne trouverait plus d'air respirable dans ce pays, — a mis dans un grand embarras le représentant du ministre, M. Schneider, qui était présent, et a excité l'indignation du député-prédicant Stöcker, qui se trouvait là aussi. Le ministre des cultes, qui avait envoyé aux congressistes un télégramme de félicitations avant de savoir ce qui s'était passé, a été interpellé quelques jours plus tard, à la Chambre prussienne, par MM. Stöcker et Windhorst, qui ont déclaré que le Congrès de Berlin avait été un scandale. M. de Gossler s'est défendu — ce qui n'était pas nécessaire — d'éprouver la moindre sympathie pour les idées exprimées par Dittes. Un membre libéral, M. Rickert, a cru devoir faire observer, pour atténuer la culpabilité des congressistes, qu'il s'en était trouvé, parmi eux, qui n'avaient pas applaudi l'orateur.

Il est probable que la manifestation dont le Congrès de Berlin a été l'occasion pour les instituteurs prussiens va leur valoir une recrudescence de sévérités administratives.

— La *Pädagogische Zeitung* de Berlin critiquait amèrement, il y a quelque temps, les résultats de la statistique scolaire pour 1886, que le gouvernement prussien a publiée. La publication de cette statistique a été un événement. C'est la première fois, en effet, qu'une lumière complète est jetée sur tous les détails de l'organisation scolaire, et il paraît que le résultat est rien moins que réjouissant. Ce qui se voit le plus clairement, c'est un arrêt, sinon un recul. On n'aperçoit aucun effort pour doter l'école populaire des moyens et des ressources qu'exige le développement moderne ; l'esprit de progrès fait place à des préjugés réactionnaires. Cet état de choses a donné lieu à une interpellation dans la Chambre des députés. Le député Knœrcke a interrogé le ministre des cultes, qui trouve que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes. Et pourtant, les chiffres sont là. A mesure que la population scolaire augmente, on voit bien les classes existantes se remplir, et déborder, mais le nombre des écoles, ni celui des maîtres n'augmente en proportion. Près de la moitié des écoliers (46 0/0) sont recueillis dans des classes où un seul maître doit suffire à un nombre d'élèves qui varie de 71 à 150 et plus. Voici du reste la statistique exacte : 2,233,373 enfants sont répartis dans

25,535 classes à un seul maître. Et ce n'est pas tout; on ne trouve plus d'instituteurs. La statistique déclare qu'il y a eu 10,807 classes non pourvues pendant l'année 1886. Il ne se présente pas assez d'élèves aux écoles normales. Sans compter mille places nouvelles qu'il faudrait créer, il y a environ 3200 vacances par an (en dehors des institutrices) auxquelles il faudrait pourvoir, et le nombre des élèves des écoles normales et des candidats est loin, très loin de suffire à de tels besoins.

Ce qu'il faut pour remédier à ce pitoyable état de choses, dit la *Pädagogische Zeitung*, c'est une réorganisation fondamentale de la loi des traitements. Car la situation faite aux instituteurs est intolérable. Cela obtenu, on verra les écoles normales se remplir, on pourra pourvoir les places vacantes et dédoubler les classes trop pleines.

Le même journal consacre un article à exposer la loi française du 19 juillet 1889, et il le termine ainsi : « Nous exprimons le vœu que cette question de la dotation des instituteurs soit bientôt réglée en Prusse d'une façon aussi sérieuse et approfondie. »

Angleterre. — La statistique scolaire officielle pour 1889 contient entre autres les chiffres suivants :

	ANGLETERRE	ÉCOSSE
Sommes versées comme subventions aux écoles du jour et du soir	£3,263,342	£484,914
Subventions aux écoles normales	118,673	27,591
Dépenses de l'administration centrale	217,173	42,509
Dépenses totales de l'instruction primaire	7,305,531	1,111,409
Nombre des enfants qui devraient fréquenter les écoles	7,684,737	656,261
Nombre des places d'élèves	5,468,108	715,876
Nombre d'élèves inscrits	4,779,903	650,261
Chiffre de la fréquentation moyenne	3,696,525	508,468
Nombre des instituteurs et institutrices (y compris les *pupil teachers*)	82,919	11,368

— Le nouveau Code scolaire élaboré par sir W. Hart Dyke a reçu force de loi à la suite de la discussion qui a eu lieu à la Chambre des Communes les 3 et 6 juin, lors du vote du budget du département d'éducation.

— Dans la séance du *School Board* de Londres du 1er juillet, le révérend B. Meredith Kitson a fait la proposition suivante : « Que le Comité d'administration des écoles soit invité à prendre les mesures nécessaires pour que le symbole des apôtres figure désormais au nombre des objets d'enseignement portés au programme des écoles publiques de Londres, sous réserve des dispositions contenues dans l'article concernant la liberté de conscience *(conscience clause)* ».

En réponse à cette proposition, un autre révérend, M. Copeland Bowie, a immédiatement présenté une contre-proposition ainsi conçue : « Que, le symbole des apôtres contenant des affirmations qu'un nombre toujours croissant de personnes considèrent comme contraires à la réalité historique et au sens commun, il serait déraisonnable de la part du *School Board* d'embarrasser l'esprit des maîtres et des élèves en les occupant de questions théologiques controversées. »

Un autre membre, M. Gover, a annoncé qu'il demanderait que la question préalable fût posée.

Devant cette attitude peu encourageante d'une partie de ses collègues, le révérend Meredith Kitson a retiré sa proposition, en annonçant qu'il la réservait pour des temps meilleurs.

Belgique. — L'*Abeille* de Bruxelles rapporte deux faits qui montrent à quels abus peut donner lieu le système de la nomination des instituteurs par la commune, qui est en vigueur en Belgique.

Dans une commune où il y avait à repourvoir une place d'institutrice, celle des postulantes qui a été nommée a dû, pour obtenir des suffrages qui, paraît-il, se vendent au plus offrant, abandonner une année de son traitement au profit de certains membres du conseil municipal.

Ailleurs, dans un village de la province de Namur, un candidat avait acheté les voix de quatre conseillers au prix de 1,200 francs. L'affaire avait été conclue à minuit, et il se croyait sûr d'être nommé. Malheureusement pour lui, le lendemain matin un concurrent offrit 1,300 francs, et ce fut celui-là qui l'emporta.

« Une réforme radicale s'impose, ajoute l'*Abeille* : il faut que les instituteurs deviennent fonctionnaires de l'État, ce qui relèvera leur prestige amoindri systématiquement et donnera à leur position ce caractère de stabilité aussi nécessaire au succès de leur mission qu'à eux-mêmes. »

Espagne. — Le ministère Sagasta a été brusquement congédié par la régente, qui a rappelé au pouvoir M. Cánovas, le restaurateur de la monarchie et le chef du parti conservateur. Dans le nouveau cabinet, le ministère du Fomento a été attribué au marquis de Isasa. On peut s'attendre à de prochaines mesures de réaction dans le domaine de l'instruction publique.

Suisse. — Le 5 juillet a eu lieu à Yverdon l'inauguration d'une statue élevée à Pestalozzi par les soins d'un comité international. Parmi les discours prononcés à l'occasion de cette cérémonie, la presse suisse mentionne entre autres ceux de M. Ruchonnet, président de la Confédération; de l'arrière-petit-fils du grand éducateur, M. Karl Pestalozzi, professeur au *Polytechnikum* fédéral, qui a parlé en allemand — la langue de son aïeul; de M. Ruffy, directeur de l'instruction publique du canton de Vaud; et du syndic de la ville d'Yverdon, qui a loyalement reconnu les torts que la municipalité yverdonnoise avait eus envers Pestalozzi du vivant de celui-ci, et a rappelé que c'est la destinée ordinaire des bienfaiteurs de l'humanité de ne recevoir que de la postérité l'hommage qui leur est dû.

La *Revue pédagogique* avait tenu à envoyer un délégué à Yverdon : elle y était représentée par M. Jules Steeg, directeur du Musée pédagogique, qui rendra compte dans notre prochain numéro de cette intéressante solennité.

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 14332-7-90.

Nouvelle série. Tome XVII. N° 8. 15 Août 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DISCOURS

PRONONCÉ

A LA DISTRIBUTION DES PRIX DU CONCOURS GÉNÉRAL

le 4 août 1890,

Par M. DARLU, professeur de philosophie au Lycée Condorcet.

CHERS ÉLÈVES,

Je puis bien vous adresser ainsi la parole, quoique j'en connaisse personnellement si peu parmi vous. Mais vous nous êtes chers, sans que nous ayons besoin de vous connaître. Il nous suffit de savoir qu'en vous tous se retrouve ce qui nous rend la jeunesse si aimable, une pensée ardente et un cœur docile à la vérité. C'est le même sentiment qui nous fait accueillir si vite au renouvellement de chaque année les nouveaux qui viennent s'asseoir sur les bancs de notre classe. Nos disciples familiers s'éloignent; nous les oublions, et nous regardons les visages inconnus de ceux qui les remplacent avec le même intérêt passionné. J'imagine que l'oiseau qui élève dans un printemps plusieurs couvées successives, se sentant pour chacune le même cœur, aussi chaud, aussi infatigable, croit nourrir toujours les mêmes petits. Quoique plus savants, il nous arrive quelque chose de semblable. A mesure que s'écoule autour de notre chaire, de plus en plus vite, il nous semble, le flot des générations, nous ne distinguons plus bien entre elles; nous aimons chacune d'elles d'une manière plus générale, car le cœur, quoi qu'en dise un

savant philosophe[1] dont l'autorité bienveillante ne s'offensera pas d'une contradiction, le cœur aussi est capable d'abstraction. C'est ainsi qu'en chacun de vous nous voyons et chérissons la jeunesse tout entière, la jeunesse de notre pays. Je vous salue donc joyeusement, chers élèves, heureux de me voir entouré d'une classe aussi nombreuse; et voulant bien user d'une occasion qui ne reviendra plus, je songe à rassembler, pour vous les recommander, les pensées qui me tiennent le plus au cœur.

Mais je ne dois pas oublier la présence de vos parents qui nous écoutent, en attendant le moment de recueillir les applaudissements que nous allons vous donner. Et je vois aussi les représentants de la vie publique qui viennent rehausser vos modestes succès par l'éclat de leurs dignités et de leurs mérites. Aux uns, nous avons à rendre des comptes de tutelle, les autres sont les juges naturels de notre pédagogie. Ils ont également des droits sur nos paroles. Pour satisfaire à ces différentes obligations, je ne puis mieux faire, il me semble, que de suivre un usage qui commence à s'établir ici, et de consacrer cet entretien à une sorte d'examen de conscience, ouvrant toutes grandes nos doctrines, pour en éprouver le fort et le faible, pour examiner les principes dont elles s'inspirent, et les perfectionnements qu'elles peuvent recevoir.

C'est ainsi que les années précédentes nous avons entendu soutenir tour à tour la cause des lettres anciennes[2] et celle des lettres modernes[3] avec un charme si persuasif ou une autorité si bien-disante que les orateurs semblaient avoir également raison l'un et l'autre. Et si j'ose dire mon avis, je crois bien qu'ils avaient raison, en effet, quoique non pas peut-être également; et que les belles œuvres de la poésie et de l'éloquence, de quelque temps et de quelque pays qu'elles soient, conviennent proprement à l'éducation de la jeunesse, quoique peut-être celles de l'antiquité lui conviennent mieux quand elle a le loisir de les goûter, précisément parce qu'elles respirent la douceur d'une humanité plus jeune et plus simple.

---

1. M. Rabier.
2. M. Chantavoine.
3. M. Lockroy, alors ministre de l'instruction publique.

Mais il peut sembler que le professeur de philosophie, bien qu'il porte sur l'épaule les couleurs des lettres, n'est pas autorisé à trancher ce grand débat. Et puis l'enseignement de la philosophie elle-même touche à tant de questions et à de si graves, qu'il y aurait une sorte de désertion à s'en détourner pour en traiter d'autres. Je viens donc aux plus graves de toutes, à celles que soulève l'enseignement de la morale. La morale est au centre de la philosophie ; on ne le contestera guère pour la spéculation ; en toutes choses la philosophie considère l'unité, et l'unité des choses ou, pour parler plus simplement, l'unité de la vie humaine s'accomplit dans l'action. Ainsi la philosophie tend nécessairement à la morale. Si elle s'en éloigne un moment avec un Descartes, avec un Kant, c'est pour y revenir plus sûrement. Mais dans l'application, il est plus évident encore que la morale est au centre de l'enseignement philosophique; pourquoi ne dirais-je pas qu'elle est l'âme de tout l'enseignement, et qu'il lui appartient de mettre l'unité dans l'œuvre variée de l'instruction? Après tout, savants ou lettrés, nous prétendons élever des hommes. Comment le ferions-nous, si nous n'avions devant les yeux l'idée de leur destination? Nous prétendons former pour la société des citoyens éclairés, dont quelques-uns puissent la guider, et tous la bien servir. Comment y réussirions-nous, si nous ne les instruisions des principes qui sont l'âme de la société et le lien des citoyens? En dehors d'une inspiration morale, on ne verrait plus dans l'école qu'un enseignement professionnel et des arts d'agrément. Ainsi l'enseignement de la morale est un devoir nécessaire. — Mais il est aussi un droit redoutable. Car dès qu'on enseigne la morale, on met la main sur la conscience de l'enfant. L'effort de l'éducation serait vain, si on ne pénétrait jusqu'à cette partie de l'âme où s'élaborent les convictions; et si l'on y pénètre, on se heurte à des sentiments intimes qu'une autorité différente a formés, et qu'une sorte de pudeur défend de froisser. Droit véritablement si grave, que nous sommes parfois tentés d'abriter nos opinions personnelles sous une exposition impersonnelle de l'histoire des doctrines, au risque d'ébranler encore des croyances que nous ne remplacerons pas; devoir si difficile à remplir, que nous pouvons nous demander si nous en sommes capables, et si nous aurons la force de prendre parti nous-mêmes sur de si grands

problèmes que les sages paraissent agiter sans cesse, sans les résoudre. — Vous le voyez, dans cette question de l'enseignement de la morale tout est sujet à de grandes difficultés, le droit, la méthode, la doctrine. C'est pourquoi je voudrais l'examiner un moment selon mes forces, avec l'impartialité que la philosophie enseigne, avec la sincérité qu'elle exige.

La vie morale a heureusement bien des sources; et à Dieu ne plaise que nous voulions en tarir aucune. La plus abondante s'ouvre au foyer domestiqne. C'est là que les parents font éclore les premiers sentiments de l'enfant. Ils donnent vraiment la vie à son âme. Puis, doucement, même sans le vouloir, ils la forment à leur image. Voilà le propre office de la famille. Comme dans le corps vivant, chaque cellule engendre des cellules semblables à elles et dont la fonction est la même, ainsi la famille entretient la vie instinctive de l'humanité. Une autre source a jailli de tout temps dans le sanctuaire des temples: car la religion n'est pas seulement une croyance, une foi, elle est encore un règlement de la conduite. Enfin la société a aussi des règles à prescrire à ses membres. C'est en elle, en somme, que nous trouvons les objets principaux de notre activité; elle doit nous apprendre comment nous devons les concevoir. De là les trois sortes d'éducation qui se succèdent ou se complètent: l'éducation privée, l'éducation religieuse, l'éducation publique. Chacune a sa méthode et ses effets propres. On peut dire brièvement que la première se donne principalement par l'exemple et forme des habitudes; la seconde se donne par le culte et forme un sentiment qu'on ne saurait trop estimer quand il est pur, le sentiment religieux; la dernière se donne surtout par l'enseignement et forme des principes d'action, une sorte de science de la vie. D'ailleurs en distinguant le caractère particulier de chacune d'elles, on ne prétend pas les enfermer dans une formule; il est sans doute que la famille, quand elle est éclairée, peut enseigner des principes; comme le collège, quand il supplée la famille, doit veiller à la formation des mœurs. Il reste vrai cependant que l'enseignement de la morale appartient plutôt à l'éducateur public, parce qu'il est mieux placé que tout autre pour le donner, et qu'il n'enseigne rien convenablement s'il ne le donne.

D'abord cet enseignement se mêle heureusement à la plupart de

ses leçons. Il a sa place dans la fable que récite le jeune enfant; il se retrouve dans ces vieux livres qu'explique aux plus grands le professeur d'humanités, et où est déposée en effet la vaste expérience des plus sages et des meilleurs des hommes. Une page de Sophocle ou de Plutarque, de Virgile ou de Tacite, s'il veut la commenter ainsi, est une leçon de morale, la plus libre et la plus touchante. Il faut ajouter cependant que du commerce avec ces nobles exemplaires de la pensée humaine l'élève retire des impressions, de bienfaisantes impressions, plutôt que des idées définies. Les humanités sont toujours propres, comme elles y ont réussi jusqu'ici, en France particulièrement, à former « l'honnête homme », l'homme d'un esprit poli, accessible à tous les sentiments délicats; elles peuvent laisser l'esprit incertain sur les devoirs du temps présent. La morale est quelque chose de plus qu'un sentiment. Elle est, je le disais, une idée réfléchie de la destination de l'homme, une doctrine de la vie. Il est bon qu'elle inspire le jugement de l'historien ou le commentaire du lettré; il importe aussi qu'elle soit conçue et exposée en elle-même.

Or la famille n'est pas d'ordinaire en possession d'une telle doctrine. Et la religion, je parle des religions positives, ne suffit pas à la répandre. On peut, je le sais, hésiter sur ce point. La morale et la religion ont de si étroits rapports que de bons esprits, sans parler des autres, se refusent à les distinguer. Cependant à les prendre l'une et l'autre dans leur réalité historique, je pense qu'on y reconnaîtra deux disciplines différentes. Souvent elles se heurtent, agissant et réagissant l'une sur l'autre. Ordinairement la morale forme des idées nouvelles qui vont s'incorporer à la religion et épurer le culte. Parfois la religion, de son côté, suscite chez certains hommes une plus haute conscience de la divinité, où se découvrent des parties inconnues de l'âme humaine. Ainsi la morale de Socrate a rompu, comme une enveloppe trop étroite, la religion païenne; de même que la religion de saint Paul a déconcerté la sagesse des philosophes et en a déterminé la transformation. Mais les deux puissances subsistent aussi et agissent isolément. La morale peut être simplement civile et se borner à considérer l'intérêt social. C'est ce qu'on voit, semble-t-il, au temps de Cicéron, c'est ce qui arrive souvent

du nôtre. Et la religion s'est montrée maintes fois superstitieuse et sanglante : les exemples en sont, hélas! innombrables. — Que si, laissant l'histoire, nous les considérons dans leur idée, nous trouverons, je crois, que la morale doit être religieuse, et que la religion doit être morale; mais alors même leur essence reste en grande partie différente. L'une s'adresse à tous, car elle ne se réclame que de la nature humaine; l'autre, invoquant l'autorité d'un livre ou d'un prophète, ne se révèle qu'aux fidèles d'une même communion. L'une enferme dans une doctrine une conception de la raison; l'autre accomplit dans un rite un acte de foi. L'une nous explique ce qu'il y a de plus clair dans le monde où nous vivons; l'autre nous fait sentir le mystère qui y subsiste toujours, et nous entretient de ce qui est au delà. Ainsi l'une répond aux besoins les plus manifestes de notre intelligence, l'autre à certains besoins obscurs et profonds du sentiment. Sans doute le penseur, ami de l'unité, concevra qu'au fond « les raisons du cœur » sont de nature à être connues de la raison, et qu'en dernière analyse la religion et la philosophie ne sont pas inconciliables. Mais il paraît vraisemblable qu'historiquement elles continueront de se former à des sources différentes et de subsister séparément. Cela suffirait, ce semble, pour permettre de dire que le prêtre n'est pas le seul instituteur moral des hommes, et que la morale doit encore être enseignée en dehors des églises et indépendamment de leurs dogmes.

Mais à ces raisons, s'en ajoutent d'autres, non moins décisives, particulières à notre temps. La société moderne est une société séculière. Elle renferme dans son sein des religions différentes; elle doit les faire vivre en paix; elle trouve donc son fondement en dehors d'elles, dans une idée commune à toutes, si l'on veut, mais distincte des articles de leur foi particulière. Il est même à remarquer que cette idée ne vient pas d'elles; chacune l'invoque quand elle est menacée; aucune ne l'a proclamée. Elle a été introduite par les philosophes. C'est l'idée du droit, l'idée que la conscience humaine est inviolable et qu'il n'appartient à aucune autorité sur terre de faire croire une chose par force. Voilà le principe de la société laïque, qui lui donne autorité même sur les églises des diverses communions. Ce principe n'est pas irréligieux, tant s'en faut; car si l'on cherche la raison, on la

trouve dans la nature de la vérité qui veut qu'elle ne se révèle à chacun qu'intérieurement, et qu'elle n'ait d'autre marque que « ce consentement de nous-mêmes à nous-mêmes », dont parle Pascal, et d'autre organe que « cette voix constante de notre raison, et non des autres, qui doit nous faire croire ». Or, il serait bien simple d'ajouter que la vérité a un caractère divin, ce qui nous rendrait la conscience plus sacrée encore, et permettrait de dire, sans la moindre affectation, que la société laïque peut se prétendre aussi de droit divin. Disons seulement qu'elle est de droit humain, qu'elle repose sur une grande vérité morale, et qu'il est juste et nécessaire qu'elle enseigne cette vérité qui la fait vivre, à chaque génération nouvelle.

Ces pensées sont maintenant acceptées. Mais elles passent lentement dans les faits. En 1840, Jouffroy, parlant au nom de l'Académie des sciences morales, repoussait le principe d'un enseignement de la morale donné dans l'école normale à l'instituteur public. Quarante ans plus tard, un philosophe de la Sorbonne traçait un programme de morale laïque pour tous les enfants de l'école primaire. Ce changement s'est accompli sous nos yeux. Il serait puéril d'en vouloir constater les résultats aujourd'hui même, il ne le serait pas moins d'en méconnaître la nécessité profonde. Un parti politique en gardera la responsabilité devant l'histoire ; un ministre de l'instruction publique, des administrateurs de l'Université y ont attaché leurs noms. Au fond, et cela apparaîtra mieux à distance, il est l'effet d'un besoin impérieux de la conscience nationale. C'est au moment où sa vitalité était comme exaspérée par ses blessures, que notre pays a fait effort pour se ressaisir, pour s'ordonner sur des bases nouvelles, d'après des principes semblables à ceux de ces pays du Nord devant lesquels il avait senti sa faiblesse, pour s'élever à la vie de réflexion. La prétention de notre société laïque à s'appuyer sur une morale rationnelle n'est guère plus que le droit de vivre.

Aussi bien mon propos n'était-il pas de revendiquer ce droit, mais plutôt de montrer que la morale de l'enseignement public n'est pas simplement une inspiration, un esprit qui anime nos leçons, mais qu'elle doit être une doctrine. Comment cette doctrine peut-elle se constituer ? c'est ce que je voudrais examiner maintenant.

On pourrait croire au premier abord, et je vois que de libres esprits[1] s'y sont mépris, que le problème est insoluble. Une morale publique ne sera-t-elle pas une morale officielle, une morale d'État? Or, une telle conception n'est pas seulement une idée sectaire, justement inquiétante pour la conscience; elle répugne à la raison. Comment l'État pourrait-il délibérer ou légiférer sur ce qu'il convient de croire? Quand une discussion doctrinale s'engage au Parlement, on remarque qu'il se rencontre toujours quelques voix pour exprimer les verités les plus hautes; mais qu'il ne se trouve presque personne pour les entendre. Un philosophe égaré dans une assemblée politique[2] disait: on vote une loi avant que j'aie pu la comprendre. C'est que la fonction du Parlement n'est pas de définir des vérités, mais simplement de décider de quel côté est l'intérêt général. En matière de doctrine, l'État est nécessairement incompétent.

Heureusement la société a d'autres organes que l'État. De tout temps, elle a réussi à constituer à côté de la force publique chargée d'assurer l'ordre matériel, des forces spirituelles chargées d'entretenir la vie morale. De nos jours, par l'action du législateur sans doute, mais aussi par l'effet des nécessités sociales, il s'est formé une vaste corporation enseignante qui tient à la société par tous les liens de la vie commune, qui s'y recrute par une sélection énergique, appelant les meilleurs élèves de chaque école, depuis celle du village, à l'école du degré supérieur, de telle sorte que l'élite seule passe au rang des maîtres, vouée uniquement au service de la vérité, et s'employant à la dégager de la masse confuse des faits et des idées dans tous les ordres de la connaissance, osant la définir tour à tour dans la science, dans l'art, dans la morale: on l'appelait hier encore l'Université, je ne sais comment on la nommera demain, car on la dépossède de son nom — qu'elle avait elle-même usurpé jadis; — mais peu importe, pourvu qu'elle conserve la haute unité organique à laquelle elle s'est élevée dans ces derniers temps par le rapprochement de plus en plus intime de ses trois ordres d'enseignement, de manière qu'elle forme un seul corps où les vérités et la vie circulent sans cesse du centre

1. MM. Bersier, Milsand, par ex.

2. Jouffroy.

aux extrémités. Au degré supérieur elle institue les sciences et les doctrines par ses savants et ses critiques ; au degré secondaire elle en explique les principes et les méthodes par ses professeurs ; au degré primaire, elle en vulgarise les résultats par la foule de ses instituteurs, répandant alors même les grandes vérités rationnelles et humaines dans les masses profondes de la nation. Il appartient à l'État d'en régler et d'en surveiller l'action, mais l'État ne l'enferme pas dans les limites de sa neutralité ; elle s'inspire hardiment des sentiments généraux du pays, des besoins durables de la société, des intérêts éternels de l'esprit.

Il est vrai qu'aucun Crédo n'y maintient une unité doctrinale. Chaque maître, si modeste qu'il soit, est invité au contraire à vérifier en lui-même l'opinion commune qu'il va redire à ses élèves, et par conséquent il la marque du caractère de sa conviction. Son premier devoir est donc une parfaite sincérité intellectuelle. Seulement plus sa parole est libre, plus il est désirable qu'il soit enveloppé dans un milieu d'idées puissantes qui déterminent la direction de sa pensée, plus il importe qu'il ne soit pas réduit à chercher à tâtons dans la solitude, et qu'il puisse s'appuyer sur une doctrine en possession de l'esprit public.

Où se formera donc enfin cette doctrine, sinon dans cette région du haut enseignement où se rencontrent des esprits assez forts pour penser par eux-mêmes avec originalité, assez instruits par de patientes études pour posséder la tradition de la pensée. Car il y faut ces deux choses : la connaissance des idées maîtresses de la vie qui apparaissent peu à peu dans l'histoire ; l'effort pour organiser ces idées dans un système approprié aux besoins du temps. La morale est éternelle. Pourtant elle se développe, elle se transforme, elle revêt à chaque siècle une forme particulière. Il ne serait pas trop malaisé d'en suivre le cours dans notre civilisation occidentale, et d'en marquer les principales étapes. La principale alluvion qui a formé le sol de notre moralité a bien été apportée par le christianisme. La morale chrétienne s'impose encore même à ceux qui la repoussent, même à ceux qui appartiennent à des communions étrangères à la foi chrétienne. La raison en est qu'elle a formé la conscience moderne. Pour n'en signaler que deux traits, et non le plus caractéristique peut-être, par l'idée d'un Dieu intérieur à la conscience, elle

a émancipé l'individu de la tutelle des religions légales; par l'idée de la fraternité humaine, elle a réalisé l'unité de l'humanité. L'humanité existe depuis le jour où lui a été faite la promesse d'une Église universelle.

A côté de la morale chrétienne, de tendance mystique nécessairement, s'est formée peu à peu une morale civile sanctionnant les relations sociales de plus en plus complexes, à mesure que se transformaient les institutions militaires, politiques, économiques. Les philosophes du XVIIIe siècle ont résumé ce long travail; ils ont fait la synthèse et donné la formule de cette morale nouvelle en rattachant tous les devoirs de la vie sociale, comme à leur principe, à la dignité de la personne humaine. Nous leur devons, je le rappelais tout à l'heure, l'idée du droit. Les Voltaire, les Rousseau, les Kant ont pu paraître à leurs contemporains, et ils ont été même en un sens les adversaires du christianisme. En un sens plus élevé, ils en continuent l'œuvre et la complètent, comme on le voit bien chez Kant. On peut dire d'eux qu'ils ont définitivement sécularisé l'idée morale.

Il est plus difficile de définir l'œuvre de la pensée philosophique en ce siècle, faute de la voir dans l'éloignement, et aussi, je crois, parce qu'elle est à la fois confuse et complexe. Cependant, même en s'arrêtant aux doctrines du caractère le plus tranché, celle d'un Hegel en Allemagne, d'un A. Comte en France, d'un Spencer en Angleterre, on trouvera qu'elles ont des traits communs. Elles soumettent l'homme aux lois d'une évolution qui embrasse toutes choses. Elles ont replacé dans la nature l'humanité qui depuis le christianisme formait un monde à part. Elles nous ont rendu présent, jusqu'à nous accabler parfois, le sentiment de l'univers. Et si l'on prend garde que ces idées-là sont précisément des idées religieuses, si l'on songe que la même tendance se retrouve dans cette extraordinaire floraison de la poésie lyrique et philosophique qui s'est produite également en Allemagne, en Angleterre, en France, au commencement de ce siècle, si on rapproche encore des philosophes proprement dits, les penseurs qui sans avoir de doctrine propre ont cependant remué le plus d'idées, les Chateaubriand, les Michelet, les Quinet, les Carlyle, les Emerson, les Renan, je cite les noms de ceux que je connais, peut-être pourra-t-on dire, sans apparence de paradoxe, que la

pensée de ce temps n'est ni positive, ni sèchement sceptique, mais plutôt religieuse. Vous savez que le livre de chevet d'Auguste Comte était l'*Imitation de Jésus-Christ*. Ce petit livre a bien l'air d'être le bréviaire de beaucoup d'autres penseurs contemporains. En tous cas, tous nous représentent sans cesse et font pénétrer dans la masse des esprits, à une profondeur incroyable, toutes ces idées de l'infinité du monde, de la dépendance de l'homme, de sa faiblesse originelle, de sa communion tendre avec la nature entière. Je dirais volontiers de la philosophie de ce temps qu'elle a sécularisé l'idée religieuse.

C'est seulement après avoir suivi ces mouvements de l'esprit, que revenant à la morale de l'enseignement, on pourrait en dresser les assises. Je n'ai pas la prétention de le faire. Pourtant je me souviens de la parole de Cicéron : « Qui oserait se dire philosophe et rester muet sur les devoirs? » et je me risquerai du moins à dire comment je conçois l'ordonnance de la vie morale. Au premier degré on établirait le devoir social, le plus clair et le plus pressant de tous, celui qui nous lie à notre pays. Des événements récents ont fait du patriotisme la corde douloureuse et toujours vibrante au cœur de notre jeunesse. Mais pour tous les peuples, la patrie est devenue l'objet d'une sorte de culte. Ç'a été l'œuvre politique des trois derniers siècles, d'organiser l'humanité en grandes nations qui ont pris conscience d'elles-mêmes en formant cette idée de patrie. Aussi la patrie ne nous représente plus seulement la sécurité de nos foyers et la jouissance des libertés publiques. Elle est la condition de la durée et du rayonnement de notre génie national, de notre langue, de notre art. Tout notre idéal, sous la forme particulière où nous le concevons et l'aimons, est lié à son existence.

Et cependant le devoir civique n'est pas le seul, quoi qu'en pensent quelques généreux esprits. Pour bien aimer sa patrie, il faut aimer autre chose qu'elle. A un disciple qui craignait de ne pas bien servir son pays en s'adonnant à la philosophie, Épictète disait : « Si tu lui procures un citoyen plein de foi et de pudeur, lui auras-tu donc été inutile? » Nous aussi nous devons préparer pour la patrie des âmes pleines non seulement de son image, mais des idées éternelles. Ainsi s'élève au-dessus du devoir patriotique, sans y être contraire, un devoir social plus large que

nos frontières, qui nous met au service de la civilisation humaine. Dans cet idéal largement humain, on devra marquer la place des vertus compatissantes, la charité, l'humanité si bien nommée, les vertus propres de ce temps que nos cœurs devenus plus sensibles ne supportent plus la pensée de la souffrance d'autrui; et celle des vertus viriles, l'amour du droit et de la liberté, dont il ne faut pas que les esprits se détournent, car elles sont le contrepoids nécessaire des premières, les unes faisant la douceur de la vie, les autres en faisant la force. Dans ces méditations, la jeunesse apprendra à mieux aimer l'histoire de la France qui a si souvent mêlé à l'égoïsme naturel de la vie nationale des pensées généreuses; elle comprendra surtout le sens de cette histoire universelle qu'elle étudie, et qui ne mériterait qu'une curiosité attristée, si elle n'était la vie même de l'humanité, l'accomplissement laborieux, souvent tragique de ses destinées.

Ces grandes vérités suffisent-elles à la conscience? Il faut dire qu'il est possible de ne pas porter plus loin ses yeux, et de faire entendre encore, en les commentant, des paroles utiles. Mais je crois que ni la majorité des penseurs, ni la foule des hommes ne s'y arrêteront. La pensée qui est en nous ne nous permet pas de nous reposer entièrement dans un idéal étroitement borné. Nous ne pouvons vivre isolés du monde. Pour nous assurer de notre destinée, nous voulons découvrir une destination morale à cet univers matériel où nous sommes perdus; nous voulons entrevoir une raison cachée dans la nature. Pour nous attacher à l'humanité, nous voulons que son œuvre ne soit pas finalement inutile, mais qu'elle se continue au delà de notre horizon. Enfin pour que cette œuvre se fasse par nos mains, au milieu du mal qui est partout, il faut que nous ayons la force de nous réformer nous-mêmes, et pour cela que nous sentions en notre pauvre nature individuelle agir une puissance surnaturelle. Nous cherchons donc spontanément au-dessus de nous, au-dessus de l'humanité, et pour parler le langage de l'école, au-dessus du monde changeant des phénomènes, un principe absolu où se fonde l'autorité de la conscience, où les devoirs sociaux reçoivent une consécration, et d'où découle une troisième espèce de devoirs, les devoirs envers soi-même. Le devoir de réformation intérieure me paraît être essentiellement un devoir religieux.

Tel est l'ordre des vérités morales. J'hésiterais peut-être à les définir ainsi, si je ne les trouvais que dans ma pensée. Mais je crois les lire dans l'histoire. Les siècles les ont formées, ils nous les enseignent. A votre âge, jeunes gens, on pense volontiers que le monde va changer d'un instant à l'autre, et l'on imagine l'avenir au gré de son humeur. Plus tard, on comprend mieux que les choses changent en effet, mais sans se rompre, sous le poids sans cesse accru des antécédents; et pour concevoir l'avenir, on s'appuie avec confiance sur le passé. J'espère aussi que l'Université ne me désavouera pas. La formule courante qui résume les griefs de la foi inquiète et des intérêts froissés, l'école sans Dieu, ne sera pas, je pense, accepté par elle. Notre devoir d'éducateurs nous éloigne de ces luttes où les idées deviennent des armes de parti et se déforment. Il nous fait vivre heureusement dans le pays des idées pures, où nous n'avons à servir que la vérité. Là il apparaît que toutes les forces vives de l'esprit doivent être respectées et demeurer libres. Nous voulons que la science garde son indépendance, et nous souffrons sans inquiétude qu'elle pèse à sa balance les choses de l'âme; de même, nous nous réjouissons que la religion, sortant du temple, s'occupe à panser les plaies sociales. Avec la même liberté, nous réclamons pour la philosophie le droit de cultiver l'idée religieuse; nous désirons, selon le mot d'un esprit si élevé qu'il a eu parfois le don de prophétie, E. Quinet, que son enseignement « soit à la fois croyance et science ».

Ç'a été, à mon avis, la faiblesse de la philosophie éclectique de ne pas avoir suffisamment foi en elle-même. Il s'agissait, je crois, pour celui qui l'a organisée, de ne pas éveiller les susceptibilités des puissances rivales, et de rendre acceptable, à force de modestie, la philosophie nouvelle. Elle retenait bien l'idée fondamentale de la conscience, l'idée du devoir; mais elle hésitait à tracer le système de la vie humaine; et elle finit par s'enfermer dans un formalisme un peu vide. Depuis, un beau livre est venu élargir le cadre de la morale scolaire. Il est d'un homme qui a entretenu sur tous les points à la fois l'activité de la pensée philosophique et que vous me permettrez de saluer comme un de nos maîtres : M. Janet. Mais voilà quinze ans passés que ce livre a paru. Et dans cet intervalle l'enseignement supérieur ne nous a donné

aucun ouvrage dogmatique sur la morale. Il y a quelques années, j'ai eu l'occasion de lire les programmes des cours de philosophie dans toutes les facultés de France; je remarquai que cette année-là, la morale n'était enseignée publiquement nulle part. Je me trompe; un cours de morale était professé ici-même avec une ampleur, une élévation d'idées dignes du sujet. C'était un cours libre. Il s'adressait non à des étudiants, mais au peuple. Il était professé par un philosophe positiviste [1]. J'ai recueilli de sa bouche cette belle formule que j'accepterais pour ma part, avec les réserves indiquées tout à l'heure : la morale a pour but de constituer la vie religieuse de l'individu.

Voilà l'exemple que nous devons suivre. Le temps présent le demande. Il est vrai que nous commençons à être fatigués de l'observation, de l'analyse. Les sources de la croyance se rouvrent. On se tourne vers la jeunesse, comme si on attendait quelque chose de nouveau. De tous côtés, on l'interroge, j'allais dire qu'on l'*interviewe*. Elle n'a pas grand'chose à nous apprendre. Nous avons beau nous pencher sur elle, nous n'y verrons que notre image. Elle entend peut-être en elle un murmure de paroles mystérieuses, elle ne les comprendra que lorsque nous les aurons prononcées. Que lui dirons-nous donc, lorsqu'elle tourne vers nous ses regards inquiets? Suffira-t-il de l'exhorter en lui répétant : croyez! agissez! On ne croit pas comme on veut. Et surtout on n'agit pas dans les ténèbres. L'action féconde n'est que la réalisation d'une grande idée. Si nous nous défions de la pensée, il est inutile de lui adresser des paroles enflammées. Ce qu'elle nous demande, ce sont les vérités qui font vivre.

Et nous aussi, nous avons besoin de ces vérités. A force de faire de la critique et de l'histoire, nous avons ouvert démesurément notre pensée. Et nous éprouvons quelque peine à en refermer le cercle, au moment de conclure. Nous avons mêlé plus étroitement notre vie aux événements de la vie publique; et à ce contact se sont amollies quelques-unes des vertus pédagogiques qu'entretenaient chez nos prédécesseurs un savoir solide et borné, et la médiocrité paisible de leur condition. Un grand effort pour

1. M. Pierre Laffitte.

assumer décidément l'éducation morale de la jeunesse les retremperait, et nous en donnerait de nouvelles : le goût de penser ensemble, le courage de penser tout haut.

Au reste, si, comme je le crois, l'œuvre est nécessaire, on peut espérer qu'elle se fera. Les physiologistes conjecturent que les forces secrètes de la vie permettent à la fonction de modifier, de créer presque l'organe. Cela doit être vrai aussi de la vie sociale. Cette année même, une Commission qui réunissait autour des directeurs de notre enseignement les éducateurs les plus éminents de l'université et du pays, étudiait les améliorations à introduire dans la direction morale de nos établissements scolaires. L'écho de ces discussions nous a été apporté par un rapport que je souhaitais de voir, et qu'on met en ce moment même entre les mains de chaque maître. Les fins les plus hautes de l'éducation publique y sont envisagées avec si profond sentiment de leur importance, la passion du bien s'y tempère de tant de sagesse et de modération, sous la simplicité de la parole on sent frémir un enthousiasme si pur, inspiré par le grand espoir d'atteindre enfin l'âme du pays pour la rendre plus virile et plus libre, que nul, je le crois, ne le lira sans émotion. Mieux que la plus minutieuse instruction, il communiquera au loin l'esprit qui vivifie. Car on ne voudrait pas que de si nobles pensées des philosophes, un si généreux effort des pouvoirs publics aboutissent seulement à substituer un règlement nouveau aux anciens. Il n'importe pas beaucoup qu'il se donne dans nos classes quelques *pensums* de plus ou de moins. Ce qui importe, c'est que les maîtres veuillent et puissent inspirer, soutenir la vie morale dans la conscience des enfants. Comment donc le pourront-ils? En allant au fond des choses, on trouve qu'une réforme du régime moral des collèges consiste essentiellement dans l'amélioration des maîtres eux-mêmes, et que ceux-ci ne peuvent s'améliorer, s'ils ne contractent de nouvelles manières de penser. En définitive, on ne se passe pas des idées. Oui, le corps des maîtres de l'enfance enferme en soi une force immense et presque effrayante, pour remuer le moral de la nation dans ses dernières profondeurs. Mais il est empêché de s'en servir, et il le sera toujours dans une large mesure, par une sorte d'inertie naturelle. Que ne ferait-il pas cependant, si on pouvait lui donner une âme? Et cette âme,

qu'est-ce donc autre chose qu'une doctrine commune, une doctrine de la vie, un peu cohérente et définie?

Je retiens bien longtemps votre pensée, jeunes gens, sur un sujet bien austère pour ce jour de fête. Mais c'est à vous que nous devons confier nos rêves. Je sens qu'à notre âge nous sommes muets les uns pour les autres, tandis qu'en vous, la parole peut avoir un long retentissement. J'aurais voulu seulement que la mienne fût plus forte et qu'elle eût fait apparaître quelqu'une de ces idées qui embrasent une jeune âme pour la vie entière.

INAUGURATION DU MONUMENT DE PESTALOZZI
A YVERDON

Vers le milieu du mois d'août 1804, la municipalité d'Yverdon, toute fière que Pestalozzi eût consenti à transporter dans le vieux château de la ville une partie de son institution de Münchenbuchsee, offrait un banquet de bienvenue au pédagogue déjà célèbre, et lui témoignait « toute la satisfaction que la commune éprouvait de le voir s'établir au milieu d'elle ». Vingt et un ans plus tard, le vieux Pestalozzi, irrité et indigné des mauvais procédés dont il était victime de la part des autorités vaudoises, secouait sur la ville d'Yverdon la poussière de ses pieds et rentrait dans sa maison de Neuhof. Une femme qui connaissait bien les choses et les gens de ce pays, Mme Du Thon, écrivait au lendemain de la mort de Pestalozzi : « On regrette de penser que la ville d'Yverdon, qui devait s'honorer de la présence de Pestalozzi, n'ait pas senti ce qu'elle lui devait, et que les persécuteurs de Pestalozzi y soient protégés et y jouissent même d'une sorte de faveur qu'on pourrait prendre pour l'estime publique ; au reste, sur un aussi petit théâtre, les passions sont trop en jeu ; chaque individu veut jouer un rôle et le génie fait ombrage. Il semble que les gens supérieurs fassent un vol à la masse ; leurs talents, loin d'exciter l'émulation, irritent tous les amours-propres, et l'on se venge de sa nullité en les persécutant. » La fin de son long séjour à Yverdon fut en effet cruelle. Il avait subi et intenté procès sur procès ; il avait eu les plus pénibles démêlés avec une partie de ses anciens auxiliaires, disciples et amis ; des questions d'intérêt et d'amour-propre avaient jeté un levain d'amertume dans les âmes ; l'intolérance religieuse avait sa part dans ces luttes : certains ne trouvaient pas Pestalozzi assez orthodoxe. Aussi, de quelle tristesse le cœur de l'octogénaire ne devait-il pas être rempli lorsque, le 2 mars 1825, jetant un dernier regard sur ce château où il avait passé vingt années de sa vie, si pleines de travail, d'ardeur, d'espérances, parfois même d'éclat, si pleines aussi de misères et d'angoisses, il le laissait vide d'élèves, abandonné de la faveur publique, théâtre de vaillants combats qui se terminaient par une défaite! Quand il le vit disparaître au détour du chemin qu'il

suivait, seul avec son fidèle Schmid et ses quatre derniers élèves, eut-il la vision de son glorieux et solennel retour, en 1890, sur la grande place d'Yverdon magnifiquement décorée pour le recevoir?

C'est là qu'il se tient désormais, coulé en bronze pour l'immortalité, entre le temple où il était suspect, la maison commune d'où partait le coup fatal, et le vieux château délaissé où ses rivaux ne tardaient pas à s'installer. La réparation a été tardive, mais elle est complète.

La petite ville d'Yverdon, située à l'extrémité méridionale du lac de Neuchâtel, s'était mise en fête pour célébrer, le 5 juillet dernier, ce jour de la réparation. Des arcs de triomphe s'élevaient aux diverses entrées de la ville, toutes les maisons étaient ornées de tentures et de drapeaux, toutes les couleurs de l'arc-en-ciel pavoisaient les murs, des festons de verdure et de fleurs, des tentures blanches et rouges couraient le long des fenêtres; pas de lacunes, pas d'abstentions, aucun de ces trous sombres et tristes qui font quelquefois tache dans les réjouissances publiques; la manifestation était universelle. Tous connaissaient-ils Pestalozzi, savaient-ils sa vie et son œuvre, appréciaient-ils ses services, c'est peu probable; mais on fêtait une gloire locale, et le patriotisme vaudois tenait à bien faire les choses.

Malgré la présence d'un petit nombre d'étrangers, c'était bien en effet une fête du canton. C'est un comité d'Yverdon qui a recueilli les souscriptions, c'est l'argent cantonal et fédéral qui a formé la presque totalité de la somme nécessaire au monument, c'est un artiste suisse qui a fait la statue, ce sont des orateurs vaudois qui ont célébré tout le jour la gloire de Pestalozzi.

Mais, si les gens se sont mis en frais, la nature s'est refusée à les suivre. Le soleil n'a pas voulu être de la partie. Jamais mois de juillet n'a eu de journée plus maussade. Dès le matin, des nuages épais et bas couraient au ciel, et bientôt une pluie diluvienne s'est mise à tomber sans interruption. C'était pitié de voir les draperies s'affaisser sous l'averse, les parapluies à perte de vue ruisseler à grand bruit, la prairie du rendez-vous se transformer peu à peu en un marais impraticable.

La déception se lisait sur tous les visages et paralysait les élans de l'hospitalité. Quel accueil pour les invités du dehors que ces ondées violentes qui dispersaient tous les groupes, quelle détresse

que celle de ces jeunes filles en robe blanche au milieu des flaques d'eau et de boue qui s'élargissaient sans cesse! Heureusement qu'une vaste salle élevée pour le banquet put abriter une partie du cortège; on y courait, on s'y réfugiait en foule, mouillé, transi. Les plus altérés s'attablaient autour du petit vin blanc du pays, les autres consultaient le vent et la hauteur des nuages. Les heures passaient et la pluie tombait. La fête était manquée.

Du moins la partie pittoresque et brillante de la fête. Mais la journée n'a pas été perdue: les discours préparés ont vu le jour, et la statue a pu être inaugurée pendant une courte éclaircie.

A une heure, un vaste banquet populaire réunissait sous le toit de la cantine plusieurs centaines de personnes, tandis qu'une partie de la population, entassée devant le côté découvert du bâtiment, les pieds dans l'eau et la tête mal abritée sous les parapluies, se pressait, non pour voir manœuvrer les fourchettes, mais pour entendre les orateurs annoncés. Une chaire étroite, ornée de branches de sapin, était dressée au milieu de la salle; on y montait par une échelle roide. C'est là que, pendant toute la durée du repas, au milieu du cliquetis des verres et des assiettes, à travers le bruit des conversations et sous le clapotement d'une pluie monotone, les orateurs, tour à tour annoncés par un roulement de tambour, se sont succédé, criant plutôt qu'ils ne parlaient, et scandant vigoureusement chacune de leurs paroles, dans le vain espoir d'arriver jusqu'aux oreilles de l'auditoire.

Le docteur Brière, désigné comme major de table, c'est-à-dire, selon la coutume suisse, comme ordonnateur des toasts, après avoir souhaité la bienvenue aux invités, a donné tour à tour la parole aux orateurs inscrits. Deux députés vaudois, MM. Correvon et Armand Piguet, ont porté les toasts à la patrie et aux autorités fédérales et cantonales. M. Soldan, président du Conseil d'État du canton de Vaud, leur a répondu; il a rappelé le souvenir de son père, ancien instituteur du collège d'Yverdon, qui avait pris une part active au centenaire de Pestalozzi en 1846. Un passage curieux de son discours est celui où il a comparé Pestalozzi à Socrate :

« Parmi tant de traits que les biographes de Pestalozzi ont rappelés, dit-il, il en est un qui les a particulièrement frappés : c'est l'ascendant irrésistible qu'il exerçait sur ses élèves et que ne semblait pas justifier son apparence extérieure. Tel Socrate avait su, dans l'antiquité hellé-

nique, grouper autour de son enseignement l'élite de la jeunesse athénienne et donner à la patrie une pléiade d'hommes illustres. Et de fait, n'est-ce point, chez les deux hommes, la même méthode? N'est-ce point, chez l'un comme chez l'autre, la même préoccupation d'éveiller et de stimuler le travail spontané de l'intelligence, de conduire ainsi l'esprit de l'enfant, de développement en développement, à l'utilisation pleine et entière des données fournies par l'observation et par le sens moral?

» Un autre rapprochement se présente à l'esprit entre le pédagogue grec et l'instituteur suisse qui devait, après plus de deux mille ans, renouer la tradition socratique. Tous les deux eurent leurs revers. Vous savez quelle fut la fin de Socrate. Quant à Pestalozzi, s'il ne trempa pas ses livres dans la coupe emplie de ciguë, il connut du moins le calice amer des réflexions qui viennent après l'insuccès. Mais c'est là, au soir de la vie, que se manifeste toute l'humilité de l'homme modeste et du croyant : loin de s'en prendre à autrui ou d'accuser les circonstances, c'est en lui-même qu'il va chercher les causes de l'insuccès et c'est ainsi qu'il meurt, ne se doutant pas que bientôt les générations futures répéteront à l'envi son nom comme celui d'un bienfaiteur de l'humanité ! »

M. Roger de Guimps, le vénérable octogénaire, qui a été un des écoliers de Pestalozzi au château d'Yverdon et l'un de ses biographes enthousiastes, empêché par son grand âge et ses infirmités d'assister à la fête, a envoyé quelques mots qui sont lus à la tribune :

« Je vous remercie, écrit-il, d'avoir pris part à l'érection du monument qui doit transmettre à nos descendants le souvenir de notre bienfaiteur; car, ne l'oublions pas, Pestalozzi avait trouvé dans les rues et les chemins de nombreux mendiants dépouillés, et aujourd'hui, grâce à l'école populaire qu'il a fondée, cette plaie n'existe presque plus. »

Le colonel Karl Pestalozzi, l'arrière-petit-fils du héros de la journée, professeur à l'École polytechnique suisse prononce en allemand un chaleureux discours en l'honneur de la ville d'Yverdon, cette terre sacrée qui a recueilli son aïeul dans les années difficiles.

J'avoue que j'aurais aimé un peu plus d'attention et de silence pour ces deux allocutions qui, à des titres divers, méritaient d'être écoutées avec respect.

Des acclamations retentissent, bruyantes et prolongées, puis le silence se fait enfin pour la première fois. C'est M. Ruchonnet, un enfant du canton de Vaud, le président de la Confédération

helvétique pour 1890, qui apparaît à la tribune. Grand, mince, nerveux, la moustache grisonnante, l'œil pensif, l'allure militaire, la voix forte et bien timbrée, la parole lente et réfléchie, il s'impose à l'attention de tous.

« Je voudrais, dit-il, que cette journée ne se terminât pas sans que l'impression profonde de ce que fut ce grand homme de cœur fût emportée par vous dans vos demeures. Un monument de bronze perpétuera le souvenir de ce jour dans l'avenir le plus reculé et parlera de Pestalozzi aux enfants de nos arrière-petits-enfants. D'autres furent de grands généraux, des magistrats éminents. Celui-là, sans un moment de défaillance, a conservé le cœur haut, et il a fait le sacrifice de sa personne, de ses talents, de sa fortune, de sa riche nature, à secourir ses frères et à panser les blessures de la patrie...

» Associons-nous tous au seul toast que Pestalozzi eût jamais porté, s'il était monté à une tribune : A la jeunesse! Non point seulement à cette jeunesse brillante et heureuse d'Yverdon que nous entendrons, j'espère, bientôt chanter la mémoire de celui qui fut un de ses plus grands amis, — mais à toute la jeunesse, à la jeunesse heureuse et malheureuse, riche et pauvre, sans distinction. Pestalozzi ne distinguait pas, et, s'il avait été obligé de choisir, c'est aux pauvres qu'il eût couru d'abord. Le burin d'un sculpteur éminent, qui est une des gloires de notre patrie, vient de fixer à jamais dans l'airain, — pour cette jeunesse, et non pour nous qui sommes au déclin de l'âge, — les traits d'un homme dont la vie entière fut un sacrifice. Que dira ce monument aux générations futures? Il dira qu'il y a quelque chose de plus grand que les intérêts et les personnes, de plus haut que le moi, quelque chose qui fait vivre la patrie, qui la perpétue à travers les âges : c'est l'amour, l'amour sans limites pour ses semblables. »

De vifs applaudissements accueillent les diverses parties de ce discours qui se termine par un chaleureux appel au patriotisme. Un triple ban salue l'orateur quand il descend de la tribune.

Mais les nuages montent, la pluie cesse un instant. Aussitôt la série des toasts est interrompue; tous se lèvent, on organise hâtivement le cortège qui va se rendre à la place où l'attend la statue enveloppée de voiles.

Les cloches sonnent à toutes volées. La musique d'Yverdon se met en branle; les drapeaux des diverses sociétés, étendards de soie de toute couleur, brodés d'or et d'argent, flottent dans les airs; les membres du comité Pestalozzi, avec la rosette distinctive, précèdent les représentants du Conseil fédéral, MM. Ruchonnet et Droz, le Conseil d'État du canton de Vaud, et les délégués des gouvernements de Zurich, Neuchâtel, Berne, Bâle et Genève;

des massiers en grande tenue jettent une note gaie sur le cortège; l'huissier de la Confédération, le tricorne sur la tête, et enveloppé d'un immense manteau rouge et blanc; les autres ont aussi leurs manteaux héraldiques, blancs, verts, jaunes; les invités et les membres du Conseil communal ferment la marche.

La grande place qui portera désormais le nom de Pestalozzi regorge de spectateurs, les bancs craquent sous le poids. Une vaste estrade abrite un millier de jeunes gens, de jeunes filles et d'enfants qui se préparent à chanter la cantate composée en l'honneur du héros de la fête. Le canon retentit, le voile tombe, et la statue apparaît.

Autre contretemps : le voile, alourdi par l'eau, s'accroche à la statue; il faut que des pompiers escaladent le monument pour le dégager; les enfants s'en amusent; on entend leurs rires joyeux et leurs battements de mains. Le bon Pestalozzi ne s'en fût pas fâché : il aimait à jouer et à rire avec les enfants.

Le voilà en effet, tel qu'on aime à se le représenter. Le sculpteur, M. Lanz, l'a bien compris et bien traduit. Debout, enveloppé de sa longue houppelande, l'air modeste et bon, pas beau, oh non, mais d'une laideur atténuée, le nez gros et plat, la bouche large, le menton allongé, les cheveux en broussaille retombant sur son cou épais, enveloppé de la fameuse cravate de batiste, il emprunte son charme aux deux enfants qui se serrent près de lui. De la main gauche, il s'appuie sur l'épaule d'un gentil garçon qui tient un livre ouvert et qui l'interroge. Il répond, il enseigne, il cherche se faire comprendre; sa main droite se lève pour démontrer. Une gracieuse fillette, la sœur cadette de l'écolier, s'accroche au pan de la houppelande et lève vers le maître un regard curieux. Ces deux bambins sont réellement des enfants du peuple, à la figure ouverte, brillants de santé et d'intelligence, distraits un moment de leurs jeux ou des travaux domestiques. Il y a dans ce groupe tant d'aisance, de confiance et d'affection mutuelles qu'on n'en détache pas volontiers les yeux.

C'est bien l'image de l'enseignement par le cœur, selon la nature, sans pédanterie, au jour le jour, en plein air, en famille; c'est bien la méthode de Pestalozzi. L'artiste s'est montré digne du pédagogue; il a écrit une page d'histoire.

Une fois la statue découverte, le président du comité l'a remise

à la ville d'Yverdon. Le syndic, M. Paillard, l'en a remercié en ces termes :

« Nous déclarons recevoir ce bronze si vivant dans sa vérité ; c'est dire que nous apporterons notre amour-propre, notre sollicitude, nos soins attentifs pour que, matériellement, il demeure intact et respecté dans nos murs. Quel autre sentiment peut nous inspirer, en ce jour, la remise de cette statue? Ah! nous ne le nions pas, il peut exister dans nos cœurs quelque amertume, quelque humiliation. La génération de son époque n'a pas toujours, nous le savons, fait ce qui dépendait d'elle pour assurer au héros du travail que nous fêtons une vie des plus faciles, des plus agréables. Que ce souvenir soit rappelé sans honte, car il nous dit combien sont parfois injustes les préventions, les appréciations peu réfléchies de tout un peuple. Aujourd'hui nous le reconnaissons, les mérites de Pestalozzi étaient dignes de la sympathie universelle; alors, hélas! un grand nombre de nos concitoyens préféraient la critique et le désaveu. Et cependant l'œuvre du grand pédagogue a vécu et son nom se transmettra de siècle en siècle...

» Devant ce bronze qui nous parle d'éducation et d'amour, devant ce groupe qui symbolise l'union intime du maître et des disciples, l'union des intelligences et des bonnes volontés, promettons de vouer à l'éducation de la jeunesse, à son bien-être moral et intellectuel, plus de soins, plus de zèle...

» Profitons de l'inauguration de cette statue pour dire, pour répéter à nos populations : C'est à l'école qu'on fait le citoyen, l'homme, le père de famille souvent. Ne reculons donc jamais devant des sacrifices, fussent-ils de lourde apparence, lorsqu'ils ont en vue l'éducation, l'instruction populaire, et n'oublions pas que le grain jeté dans le terrain scolaire est une semence qui centuple en bénédictions pour la famille, en résultats féconds pour la patrie!... »

Il restait à faire un exposé de la vie et du système de Pestalozzi. Cette tâche avait été réservée à M. Ruffy, chef du département vaudois de l'instruction publique et des cultes. Son discours, qui devait être le plus considérable de la journée, soigneusement préparé et qui promettait d'être intéressant, n'a pas tardé à être couvert par le murmure confus de la foule, soucieuse du mauvais temps qui s'approchait. Le répit dont on venait de jouir était fini, la pluie recommençait, il fallut brusquer la péroraison.

Cette même pluie a noyé la cantate; les exécutants l'ont bien commencée, une partie de la foule est restée pour l'entendre, mais, dans la lutte engagée entre la musique et la tempête, l'homme s'est trouvé le moins fort, et dut céder. L'ouragan faisait rage, les cataractes du ciel s'étaient rouvertes. Ce fut bientôt un savant

qui-peut général, et toutes les maisons se trouvèrent en un clin d'œil envahies par les naufragés de la grande place que de véritables torrents balayaient au passage.

Les plus favorisés sont ceux qui ont pu gagner le vieux château. Pour la circonstance, il avait été orné de festons et de drapeaux; un buste de Pestalozzi figurait à une des fenêtres. Une salle avait été transformée provisoirement en un musée Pestalozzi. Là se trouvaient réunis des portraits, des gravures, des livres, des manuscrits; l'édition Seyffarth des œuvres de Pestalozzi, les éditions primitives des rapports sur l'œuvre d'Yverdon, l'original du traité signé entre Pestalozzi et Niederer, de vieux cahiers de l'école, des dessins et des broderies, des souvenirs divers du séjour de la famille Pestalozzi dans le château. Ce n'est pas sans un serrement de cœur qu'on parcourt ces salles, ces corridors, où le pauvre vieillard s'est usé dans une tâche pour laquelle il n'était pas fait. Mieux on le connaît, plus on s'étonne qu'il ait tenu si longtemps dans ce milieu si étranger à sa nature et à ses goûts. Lui maître de pension, lui professeur d'enseignement secondaire, lui chargé d'élever les fils de la bourgeoisie et de les préparer aux carrières libérales ou savantes! C'était un absolu contre-sens. Il manquait d'ordre et ne pouvait diriger une maison; il ne fréquentait pas les livres et ne pouvait réellement enseigner; il n'avait aucune idée des exigences de perspicacité et de discipline qu'exige un internat de jeunes gens; il n'était pas capable de discerner et de diriger leurs vocations. Il n'avait pas su discerner la sienne.

Sa vocation, c'était de rester avec les petits, avec les pauvres, avec les abandonnés. C'était un philanthrope, un démocrate, un ami du peuple. C'est à Stanz qu'il s'est épanoui, c'est à Neuhof qu'il avait trouvé d'instinct sa méthode, qui consiste à aimer, à se dévouer, à s'ingénier pour soulager les misères de l'enfance et ouvrir les intelligences les plus humbles, c'est à Burgdorf qu'il avait jeté les fondements de l'œuvre nécessaire, celle de la formation des maîtres appelés à enseigner le peuple.

Ce château d'Yverdon, cette institution de jeunes gens, ces classes graduées, ce pensionnat bourgeois, ce n'était pas son affaire, et il l'a compris — trop tard, quand il a une fois été dégagé de ceux qui l'y avaient retenu et peu à peu détourné de sa véritable voie. Et pourtant, c'est là qu'il a surtout acquis sa

notoriété, c'est de là que son nom et sa méthode se sont répandus sur l'Europe, et il était bien naturel qu'il y trouvât le monument destiné à perpétuer son souvenir et son image.

Sa vraie fête, ç'a été, me semble-t-il, le lendemain de l'inauguration. C'était un dimanche, le ciel était redevenu bleu, le soleil brillait, les drapeaux séchés flottaient joyeusement dans les airs, la population se répandait dans les rues pleines d'enfants. C'était une fête scolaire.

Quel charmant spectacle que celui de ces écoles primaires de garçons et de filles, tour à tour amenant dans le cortège les vestes sombres et les robes claires! Quelles fraîches physionomies, quelle satisfaction universelle, chez les enfants, chez les parents, chez les maîtres et les maîtresses! La musique joue les mélodies les plus entraînantes; on se dirige par le plus long détour vers la grande place inondée la veille, rayonnante aujourd'hui. Où se tenait hier la foule, les enfants s'asseoient en bon ordre; les familles se groupent à l'entour. Au pied de la statue, un pasteur adresse au jeune auditoire une courte et vibrante allocution, qu'on entend sur la place entière. Puis l'auteur de la cantate, M. Giroud, poète et musicien, monte au pupitre, et l'exécution commence. Le style est large et populaire; l'hymne national est très habilement introduit dans la composition : le chef d'orchestre se tourne vers la place, et tous aussitôt, debout, hommes, femmes, enfants, marient leurs voix à celles des chœurs. L'effet est saisissant.

Les écoliers se rendent ensuite à la cantine où la commune leur offre à dîner; l'après-midi ils se dispersent sur le pré, où ils se livrent à des exercices gymnastiques, à des jeux, à des danses; chevaux de bois, bateaux tournants, cirques sont mis libéralement à leur disposition. La ville n'est plus qu'une famille; les grands sont encore plus heureux que les petits de la joie qui éclate partout bruyamment. Ces cris, ces rires, ces jeux des enfants sous les regards paternels de leurs instituteurs, c'était là ta fête, ô Pestalozzi, car c'est une partie de ton œuvre. Ces écoliers libres, joyeux, arrachés à la misère, à l'ignorance, à la barbarie des méthodes surannées, et qui entrent dans la vie sous de si rayonnants auspices, voilà le monument que la postérité t'élève, plus précieux et plus durable que l'airain de ta statue. Jules Steeg.

FRAGMENTS PÉDAGOGIQUES

[Nous publions ci-dessous quelques fragments d'une Introduction que M. Paul Rousselot vient d'écrire pour la placer en tête d'une nouvelle édition de sa *Pédagogie* entièrement refondue. Ces fragments, encore inédits, traitent, le premier, de la *science de l'éducation* et des *définitions de l'éducation*; — le second, de l'*instruction* et de la valeur éducative et morale qui doit lui être attribuée; — le troisième, des résultats d'une *éducation libérale* au point de vue de la *patrie* et de l'*humanité*. — LA RÉDACTION.]

SCIENCE DE L'ÉDUCATION. — DÉFINITIONS DE L'ÉDUCATION.

Y a-t-il une science de l'éducation?

S'il y en a une, quels en sont les principes, les lois, les méthodes?

C'est demander s'il y a une science de l'homme. Comme on comprend la vie on comprend l'éducation, et comme on comprend l'homme on comprend la vie. Le sens commun et la philosophie sont ici d'accord. « Apprenez aux enfants ce qu'ils auront à faire étant hommes, » disait Agésilas, roi de Sparte.

Que disent les philosophes et les pédagogues attitrés?

Interrogeons l'antiquité :

« La bonne éducation est celle qui donne au corps et à l'âme toute la perfection dont ils sont capables. » (Platon.)

« L'art par lequel l'enfant est élevé à la condition d'homme. » (Cicéron.)

Arrivant aux temps modernes, interrogeons les philosophes et les pédagogues allemands :

« La perfection de la nature humaine dépend de l'éducation... L'éducation doit développer proportionnellement et régulièrement toutes les dispositions de la nature humaine et conduire tout le genre humain à sa destinée. » (Kant.)

« L'éducation doit pouvoir former des élèves pour la vie réelle. » (Fichte.)

« L'éducation doit mettre au jour l'idéal de l'individu. » (J.-P. Richter.)

« L'éducation est l'évolution harmonieuse et égale des facultés humaines. C'est une méthode fondée sur la nature de l'esprit, pour développer toutes les facultés de l'âme, réveiller et nourrir tous les principes de la vie, en évitant toute culture partielle et en tenant compte des sentiments qui font la force et la valeur des hommes. » (Stein.)

Les philosophes anglais :

« La méthode qui, dans les différentes conditions des hommes, serait la plus facile, la plus courte, et la plus propre à en faire des gens vertueux, utiles à la société et habiles chacun dans leur profession. » (Locke[1].)

« Elle a pour but de faire, autant que possible, de l'individu un instrument de bonheur, d'abord pour lui-même, ensuite pour ses semblables. » (James Mill.)

« L'éducation comprend tout ce que nous faisons pour nous-mêmes et tout ce que les autres font pour nous dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature. — L'éducation est la culture que chaque génération donne à celle qui doit lui succéder, pour la rendre capable de conserver les résultats des progrès qui ont été faits, et, s'il se peut, de les porter plus loin. » (Stuart Mill.)

« Le but de l'éducation est de nous préparer à vivre de la vie complète. » (Herbert Spencer.)

Les philosophes du XVIIIe siècle et de la Révolution française :

« L'éducation est l'art de former les hommes. Son but est le plus grand avantage public, c'est-à-dire le plus grand plaisir et le plus grand bonheur pour le plus grand nombre de citoyens. » (Helvétius.)

---

1. Locke n'a pas donné de définition proprement dite dans son traité *Quelques pensées sur l'éducation;* celle que nous citons ici est tirée de l'Epître dédicatoire à Edouard Clarke.

« Elle est l'art plus ou moins perfectionné de mettre les hommes en toute valeur, tant pour eux que pour leurs semblables... En un mot, vivre heureux et vivre utile. » (Talleyrand.)

« Cultiver dans chaque génération les facultés physiques, intellectuelles et morales, et par là contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée. » (Condorcet.)

Les philosophes français de la première moitié du XIXe siècle, trop dociles à l'exemple de ceux du XVIIe, ont négligé la théorie de l'éducation, excepté Maine de Biran. Sans définir l'éducation, celui-ci la considère comme l'art d'apprendre à « faire son métier d'homme ». La plupart de nos pédagogues se sont inspirés de Kant :

« Le véritable but de l'éducation est de faire de l'homme tout ce qu'il peut devenir. » (Mme Guizot.)

« Élever un enfant, c'est le mettre à même de remplir un jour le mieux possible la destination de sa vie. » (Mme Necker de Saussure.)

« Le véritable but de l'éducation est de tendre à la perfection, sans avoir toutefois la prétention de jamais y atteindre. » (Fritz.)

La plus récente et la plus simple est celle du *Dictionnaire de Pédagogie* :

« L'art de former l'homme. »

Enfin citons-en encore une, qui a le mérite d'indiquer un point de vue complémentaire et de haute portée :

« Le grand but de l'éducation est d'apprendre à l'homme à s'élever lui-même lorsque d'autres ont cessé de l'élever. » (Guizot.)

Malgré leur diversité apparente, ces formules accumulées à dessein n'ont vraiment qu'une diversité réelle, celle de leur provenance. Bien qu'émanant d'esprits souvent fort opposés, elles se réduisent à deux idées, celle du but, celle du moyen. Sur le moyen, tout le monde est d'accord : le développement des facultés et des principes d'action de la nature humaine. Mais pour les développer, il faut les cultiver, et pour les cultiver il faut les connaître :

« Jamais on ne parviendra à diriger systématiquement l'éduca-

tion vers son véritable objet, tant qu'on n'aura pas commencé par une analyse philosophique de l'esprit humain [1]. »

Quant au but, pour les uns c'est le bonheur, pour les autres la perfection, le progrès, la vertu, selon qu'ils comprennent le but de la vie elle-même. Si c'est le bonheur, encore faut-il savoir « de quel bonheur l'homme est susceptible [2] ». Si c'est la perfection, la vertu, « ces expressions désignent sans doute de belles et grandes pensées, mais pourtant elles laissent du vague où il ne devrait point y en avoir [3] ». Pourquoi? parce qu'elles n'ont de sens, les unes et les autres, que celui qu'elles empruntent à une conception de la destinée humaine, autrement dit à un système de morale; et ce système de morale reflète à son tour une conception de la nature humaine. La fin d'un être est en raison de sa nature : pour savoir ce que l'homme doit devenir, il faut d'abord savoir ce qu'il est, partir de l'homme réel pour aboutir à l'homme idéal.

Tel est l'objet respectif de la psychologie et de la morale.

L'objet de la pédagogie est précisément, en prenant l'homme enfant, de le rendre tel qu'il doit être au moyen de ce qu'il est.

Ses lois ne sont autre chose que l'application à la culture de la nature enfantine des lois de la psychologie et de la morale, c'est-à-dire des lois de la nature humaine.

DE L'INSTRUCTION. — SA VALEUR ÉDUCATIVE ET MORALE.

L'instruction est à tel point partie intégrante de l'éducation qu'on la confond quelquefois avec elle. Elle n'en est qu'un instrument, instrument indispensable puisqu'elle a pour objet la culture spéciale de l'intelligence par la communication des connaissances qu'un homme « élevé » doit posséder. Elle est à l'œuvre générale de l'éducation ce que l'intelligence est à l'économie générale de l'esprit humain. Lorsque la psychologie exagère ou dénature le rôle et la portée de l'intelligence, la pédagogie exagère ou dénature la portée de l'instruction.

---

1. Dugald Stewart, *Eléments de la philosophie de l'esprit humain*, t. I, p. 38.

2. Helvétius, *De l'homme*, ch. I.

3. Le P. Girard, *De l'enseignement de la langue maternelle*, livre IV, ch. I.

Un philosophe anglais, James Mill, « avait une telle confiance dans l'influence de la raison sur l'esprit de l'homme partout où elle peut s'adresser à lui, qu'il croyait que tout serait sauvé si le monde savait lire[1]... » Voilà bien la formule la plus simple et la plus expressive de l'opinion universellement répandue depuis surtout un siècle, que l'instruction suffit à assurer le progrès et le bonheur du monde. C'est une erreur, parce que c'est une exagération, née des tendances de la philosophie au XVIII[e] et déjà au XVII[e] siècle, tendances communes à deux écoles pourtant tout opposées, celle de Descartes, celle de Locke et de Condillac. Le cartésianisme ne voyait guère dans l'homme qu'un être pensant, le sensualisme qu'une machine pensante; l'un et l'autre laissaient à l'arrière-plan les facultés actives.

Il en est résulté que la pédagogie a cru pouvoir tout attendre de la culture de la raison; délivrer la raison des entraves de l'ignorance, car « l'ignorant est dépendant de tout ce qui l'entoure », apprendre aux hommes à « obéir à leur raison seule », cela est possible, et possible seulement par l'instruction :

« Une instruction universelle et se perfectionnant sans cesse est le seul remède aux causes générales des maux du genre humain[2]. »

« Par l'instruction, les esprits acquerront plus de rectitude, les cœurs seront rappelés à des goûts plus sains : l'humanité, si longtemps consternée sous le poids des chaînes de l'ignorance, renaîtra, pour ainsi dire, et la philosophie répandra sans obstacle ses inépuisables trésors[3]. »

« L'instruction publique donnera à la nation une existence morale et intellectuelle. Ainsi que le corps humain, le corps social aura l'organe de ses pensées, de ses conceptions, qui produira partout des ramifications vivifiantes, et l'organe de ses mouvements, de ses actions, qui portera partout la vie et le bonheur[4]. »

En revanche, les adversaires de l'instruction demandent si le

1. John Stuart Mill, *Mes Mémoires*, p. 101.
2. Condorcet, *Rapport à l'Assemblée nationale.*
3. Lanthenas, *Rapport à la Convention.*
4. Romme, *Rapport à la Convention.*

progrès de la moralité marche du même pas que le progrès de la science, s'il suffit d'être instruit pour être honnête, et ils en arrivent à dire avec Sénèque : « La science avance, la vertu recule [1] », et avec Érasme dans sa vieillesse attristée : « Je vois que l'esprit se cultive, mais je ne vois pas que personne en devienne meilleur [2]. »

Les uns et les autres se trompent, et par la même cause : ils attribuent à la science, par suite à l'instruction, des vertus et des torts qu'elle n'a pas, parce qu'ils attribuent à la culture de l'intelligence des résultats qui lui sont étrangers ou accessoires. M. Herbert Spencer a posé la question sur son terrain avec le tour légèrement paradoxal qui lui est ordinaire :

« Tout le monde paraît croire que la conduite est dirigée par les connaissances et non par les sentiments. L'idée qui fait travailler avec tant d'ardeur à l'organisation de l'instruction n'a pas d'autre point de départ. On lit partout que l'ignorance est la mère du vice, que la plupart des condamnés sont illettrés. Il y a d'autres causes de la corruption morale. Sont-ils donc ignorants les fondateurs de sociétés véreuses, les marchands de denrées falsifiées, les usurpateurs de marques de fabrique, les voleurs au poids, les tripoteurs de turf, les agioteurs, les empoisonneurs? Comment, en effet, la connaissance de la table de multiplication ou la pratique des additions et des divisions pourrait-elle réprimer les tendances égoïstes de l'homme? Comment les exercices d'orthographe et l'analyse grammaticale développeraient-ils l'amour de la justice? Pourquoi, enfin, des notions géographiques augmenteraient-elles le respect de la vérité? Celui qui croirait enseigner la géométrie en faisant des cours de latin, ou qui se figurerait apprendre la musique en dormant, ne serait guère plus fou que ceux qui espèrent rendre l'homme meilleur en exerçant ses facultés intellectuelles [3]. »

Il manque un mot à cette dernière phrase. Si M. H. Spencer avait dit « ses facultés intellectuelles *seules* », il aurait très exac-

1. *Lettres à Lucilius*, XCV.
2. *Lettres d'Erasme*, liv. XX, 18.
3. *Introduction à la science sociale*, p. 389.

tement indiqué la cause première de l'erreur dont il s'agit. On instruit les enfants dans un double but : le premier, le plus apparent, est de leur donner des connaissances dont ils auront besoin dans la vie ; le second, et de beaucoup le plus important, est de leur donner des habitudes d'attention, de méthode, de l'ouverture d'esprit, de la rectitude de jugement, et de perfectionner ainsi l'instrument intellectuel. Parmi les connaissances acquises, il en est dont le rapport avec le profit moral est effectivement difficile à saisir : on ne voit pas quelle leçon morale peut se dégager de la théorie des nombres incommensurables ou de la règle des participes passés. Il en est d'autres, l'histoire, la littérature, d'où sort naturellement une « moralité », laquelle n'est pas nécessairement « morale » : un jeune esprit, laissé à lui-même ou mal guidé, pourrait n'en retirer pas d'autre de l'étude de l'histoire que la doctrine du succès ou celle des hommes nécessaires. Et, pour prendre un exemple plus simple, y a-t-il beaucoup de fables de La Fontaine qu'on n'ait pas besoin d'expliquer soigneusement aux enfants ?

La valeur morale de l'instruction ne réside donc pas dans les connaissances mêmes qu'elles nous procure, mais dans le développement intellectuel dont elle est l'occasion, et surtout dans l'usage que nous faisons de nos facultés ainsi fortifiées. Socrate disait que « si l'instruction ne donne pas un esprit juste et sain, elle ne fait que rendre les hommes plus mauvais, en leur fournissant plus de moyens pour faire le mal[1] ». Ce n'est pas la faute de l'instruction, c'est celle de l'homme instruit qui en use mal. Un médecin se sert de sa science en chimie pour empoisonner ses malades : condamnera-t-on pour cela les progrès de la chimie ? Non, on conclura que la culture intellectuelle est une chose, et que la moralité en est une autre. On n'a qu'à puiser parmi les preuves historiques : la Renaissance littéraire coïncide en Italie avec une morale abominable, les petits tyrans, type du *Prince* de Machiavel, les Borgia, l'immoralité publique et privée ; en France, avec la corruption des Valois ; en Angleterre, avec l'ère des Tudors.

L'homme n'est pas seulement un être intelligent, il est un

1. *Entretiens mémorables*, IV, 9.

être sensible, il a des désirs, des impulsions, des passions; il est un être libre, il a une volonté. Cultiver l'intelligence n'est donc pas assez, il faut cultiver la conscience morale et faire l'éducation de la volonté. S'il suffisait d'être éclairé pour éviter le mal et faire le bien, les plus intelligents et les plus instruits seraient nécessairement les plus vertueux, et les époques de plus haute civilisation celles de plus haute moralisation. Mais si les lumières ne procurent pas *ipso facto* la moralité, s'ensuit-il qu'elles lui soient contraires, et ne peut-on répondre au paradoxe de Condorcet que par le paradoxe de Rousseau? La vérité est qu'un homme éclairé est plus apte qu'un ignorant à connaître son devoir, mais qu'il n'est pas plus apte à l'accomplir si on ne lui a appris à l'aimer en même temps qu'à le discerner; si l'instruction, en éclairant son intelligence, ne l'a du même coup élevée, purifiée; si le culte du vrai, objet de la raison, ne l'a pas conduit au culte du bien, objet de la volonté. Que cette condition soit remplie, et l'éducation morale n'a pas d'autre fin, alors l'instruction est bien réellement un agent de moralisation : elle rend l'homme meilleur. Le rend-elle aussi plus heureux?

« C'est encore une question, dit Kant, que de savoir s'il ne serait pas plus heureux dans une condition grossière, où toute cette culture n'aurait pas lieu, que dans notre état présent. Comment en effet peut-on rendre des hommes heureux si on ne les rend pas moraux et sages [1]? »

Il importe ici surtout d'écarter l'équivoque. Dans le grand élan qui emporte tous les esprits vers l'acquisition de la science, il y a une cause de déception pour ceux qui s'imaginent qu'il suffit d'être instruit pour faire son chemin, que l'instruction est une valeur ayant cours forcé, une sorte de billet à ordre que la société est obligée de payer. La société doit être organisée de telle manière que tout homme puisse s'instruire. Elle n'est pas tenue au delà. Un homme instruit est plus apte qu'un autre à faire son chemin, l'ignorance peut l'empêcher de le faire : il n'en résulte pas obligatoirement qu'il le fera. En s'instruisant, on doit chercher, à côté et au-dessus du profit direct et immédiat, le profit plus élevé d'un accroissement de dignité, de valeur intel-

1. *De la pédagogique*, § IX.

lectuelle et morale. C'est en devenant meilleur qu'on devient plus heureux.

Dans la mesure de ces réserves, on doit admettre non seulement la nécessité de l'instruction générale, mais encore ses bienfaits : ceux-ci sont aussi incontestables que celle-là. J'ai professé cette doctrine toute ma vie, je ne la renie pas aujourd'hui que je ne suis plus jeune, je ne la renierai jamais. Je m'y affermis en la discutant : *obsequium rationabile.*

L'ÉDUCATION LIBÉRALE. — LA PATRIE ET L'HUMANITÉ.

L'éducation libérale est non seulement humaine, mais nationale et sociale. Ici, nous avons un précieux enseignement à recueillir de la philosophie et de la pédagogie antiques. Les Grecs définissaient la cité « une société d'hommes libres »; mais ils complétaient cette définition politique par celle-ci, qui est d'ordre moral, et que Platon et Aristote avaient reçue de Pythagore : « Une société d'hommes libres est une société d'amis ». Ainsi les communes du moyen âge s'intitulaient des « amitiés » : Amitié de Cambrai, Amitié de Bruges. Le caractère de l'amitié étant le désintéressement personnel et le dévouement entre amis, si les amis sont élevés dans la pensée qu'ils sont les membres du corps de l'État, et que la patrie est une mère commune à laquelle ils doivent tout, à quelle grandeur de courage, à quelle puissance d'abnégation héroïque les cœurs ne devront-ils pas se monter! Tel était précisément le but suprême de la pédagogie grecque : les philosophes, dit Bossuet avec un grand sens historique, « enseignaient à sacrifier l'intérêt particulier, et même la vie, à l'intérêt général et au salut de l'État »; et ils considéraient la concorde dans la cité, l'harmonie sociale, comme le fruit naturel de cet enseignement.

Un philosophe contemporain [1], persuadé que le problème social est essentiellement un problème moral et que la solution en appartient surtout à l'éducation, demande que celle-ci soit orientée de manière à renouveler chez tous, « autant que cela est pos-

1. M. Ravaisson. Lire le remarquable article intitulé *Education* et inséré dans la *Revue bleue* du 23 avril 1887.

sible parmi tant de dissensions auxquelles donnent naissance les complications des intérêts privés, ce soin d'un intérêt supérieur dont fut pénétrée la simplicité des âmes antiques, et qui ranimât ainsi ce qu'on peut appeler l'esprit social. Une société n'est ce qu'elle doit être que si, au lieu de ne se soucier que de leur bien propre, ses membres s'inquiètent du bien des autres. C'est là l'idéal dont l'éducation, dans un État, doit préparer la réalisation. »

Cet éducation ne serait autre que celle qui répondrait pleinement à la qualification de « libérale » ; celle par laquelle on s'élève aux pensées grandes et généreuses, par laquelle on s'affranchit de la servitude de l'égoïsme, et l'on fortifie les liens de la solidarité humaine et sociale.

Dans ces conditions, les dangers de l'instruction, si dangers il y a, disparaissent devant ses bienfaits. Si l'instruction est un instrument nécessaire de l'éducation libérale, c'est parce qu'elle nous affranchit. De même qu'il n'y a au fond qu'une liberté, la liberté morale, principe et condition de toutes les autres, au fond il n'y a qu'une servitude, celle de l'ignorance et du mal, dont toutes les autres dérivent; il faut à tout prix en racheter les âmes. Combattre l'ignorance, c'est combattre le mal et défendre la liberté. Le mal, c'est non seulement l'injustice, la passion coupable; c'est l'erreur, le préjugé, la routine, tout ce qui entrave la vie dans toutes ses directions, ce qui nuit au corps ou à l'âme. Voilà de quelles servitudes l'instruction nous affranchit; elle est donc une condition de la santé et de la conservation de la vie physique, comme elle est une des plus pures jouissances de la vie intellectuelle et des plus hautes manifestations de la vie morale. Les clartés dont elle éclaire l'esprit de l'individu rejaillissent tout autour de lui, sur la famille, sur la société.

Le travail à aucun degré ne saurait s'en passer, même le travail manuel. Mettez en présence deux ouvriers, l'un instruit, l'autre ignorant : c'est un fait acquis que le premier a l'avantage sur le second. Une culture générale lui a ouvert l'esprit, l'a rendu plus apte à saisir le sens des choses, à en apprécier la valeur et les rapports, l'a rendu surtout plus confiant en lui-même; une culture spéciale lui facilite le métier qu'il a choisi, lui permet d'en perfectionner les procédés, de diminuer sa peine et d'augmenter ses profits, et surtout son profit moral. Plus il sait travailler, plus il

estime son travail, c'est-à-dire l'intelligence qui en est l'âme; en fin de compte, plus il s'estime lui-même. Cela ne veut pas dire, sans doute, que tout vice est supprimé et toute passion vaincue; mais l'estime de soi-même, le sentiment de la dignité personnelle, est un frein puissant contre le mal, en même temps qu'un stimulant toujours énergique pour le bien. L'âme n'est pas faite pour le repos, elle agit dans un sens ou dans un autre, mais elle agit toujours, ce qui fait que, une fois engagés dans une direction quelconque, nous allons sans cesse et ne restons jamais stationnaires.

N'est-il donc pas évident que l'homme, en s'instruisant, se moralise, et que l'éducation qui le forme travaille en même temps pour la famille et pour la société? En élevant l'individu, elle élève le père de famille et le citoyen; car le progrès politique n'y est pas moins engagé que le progrès économique et le progrès moral. C'est un lieu commun de dire que l'électeur doit être éclairé. Washington disait:

« Plus la forme du gouvernement donne d'empire à l'opinion publique, plus il est essentiel que l'opinion soit capable de décider en connaissance de cause. L'instruction, utile ailleurs, est ici un objet de première nécessité. »

Un autre Américain, l'évêque Fraser, écrivait en 1859 dans un rapport sur l'instruction publique :

« Un peuple ignorant peut être gouverné, mais un peuple instruit peut seul se gouverner lui-même. »

. . . .

Les effets de l'éducation vont ainsi au delà de l'individu et au delà du temps présent. Il n'est pas de système pédagogique qui n'engage plus ou moins l'avenir. C'est ce qui faisait dire à Kant:

« Un principe de l'art de l'éducation que ne devraient jamais perdre de vue les hommes qui font des plans sur cette matière, c'est que les enfants ne doivent pas être élevés pour l'état présent du genre humain, mais autant que possible pour un état futur meilleur; c'est-à-dire qu'il faut se régler, dans l'éducation, sur l'idée de l'humanité et de son entière destinée[1]. »

L'idée du progrès est l'idée directrice de l'éducation, parce

1. *De la pédagogique*, § 6.

qu'elle est l'idée directrice de la vie. Une doctrine scientifique, en vogue depuis quelques années, explique la vie animale par une série de transformations; sous l'action lente, mais fatale et continue, des forces naturelles, la pierre devient plante, la plante devient animal, l'animal devient homme. Cette théorie est désignée sous le nom de transformisme. Nous n'avons pas à la discuter ici, mais nous pouvons indiquer une théorie parallèle dans l'ordre de la génération morale. L'être humain, identique à lui-même dans ses éléments essentiels, n'a pas toujours été le même dans son développement; la civilisation l'a peu à peu dépouillé du caractère inférieur qui appartient à la période de sa première apparition sur le globe, et l'a fait passer de l'état sauvage à l'état civilisé. Qu'est-ce que la civilisation, sinon l'éducation de l'humanité? Ce qu'elle a fait et fait encore tous les jours pour l'humanité, l'éducation le fait pour l'individu; elle le transforme, le conduit de l'état animal à l'état humain, préparant ainsi une hérédité qui, transmise de génération en génération, amènera l'espèce humaine à un degré de plus en plus élevé de perfectionnement physique, intellectuel et moral. Elle répare dans le présent le dommage subi pendant des siècles par des générations tenues dans un état d'infériorité morale et matérielle, et préserve du même dommage celles qui leur succéderont. Kant émet encore sur ce point les idées les plus élevées :

« Il y a, dit-il, quelque chose de ravissant à concevoir la nature humaine allant toujours en s'améliorant par l'éducation, et l'éducation elle-même prenant une forme appropriée à la nature humaine : c'est une perspective de bonheur pour le genre humain. L'esquisse d'une théorie de l'éducation est un idéal magnifique. Peu importe que nous ne soyons pas en état de le réaliser... Une idée n'est autre chose que le concept d'une perfection qui ne se rencontre pas dans l'expérience... Il suffit que notre idée soit juste; et alors, malgré tous les obstacles qui peuvent s'opposer à son exécution, elle n'est pas impossible. Si, par exemple, chacun mentait, la véracité ne serait-elle pour cela qu'une chimère? L'idée d'une éducation qui développe toutes les dispositions de la nature humaine est donc absolument vraie [1]. »

1. *De la pédagogique*, 33.

Oui, l'éducateur digne de ce nom doit savoir qu'en travaillant avec ses contemporains et pour eux il travaille aussi pour les temps futurs. Regardons ce but aux heures de découragement. Si nous ne devons pas voir nous-mêmes le progrès que nous concevons et auquel nous avons foi, rendons-le possible en faisant notre devoir : nos successeurs, plus heureux, le verront.

Pour conclure, tout l'esprit de l'éducation peut se résumer, nous semble-t-il, dans les deux propositions suivantes.

L'une est d'Aristote :

« La nature commence tout, l'art et l'éducation achèvent ce que la nature a commencé. »

L'autre est de Hegel :

« La pédagogie est l'art de rendre l'homme moral. »

La première donne le point de départ à suivre dans l'éducation progressive. La seconde répond au but de l'éducation libérale, si l'on considère la moralité comme le caractère essentiel de l'homme, en tant qu'individu et membre d'une communauté sociale, et la conquête de la moralité comme sa fin la plus haute et la plus complète.

Paul ROUSSELOT.

LA PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE A L'EDUCATION

D'APRÈS HERBART

(4e article.)

VIII

(Lettres 17, 18, 19, 20 et 21.)

Nous n'avons supposé rien de plus, dans ce qui précède, qu'*une seule* représentation reproduite par le moyen d'une perception actuellement donnée. Mais, en réalité, ce n'est pas une seule représentation qui, d'ordinaire, se reproduit alors : *plusieurs* autres, à savoir les représentations *voisines*, tendent à se relever aussi.

Entendons-nous, par exemple, la note musicale *ut*? ce n'est pas seulement la note semblable déjà enregistrée dans notre mémoire, soit *H*, qui trouve l'occasion de se reproduire; mais si l'on appelle *h* une note voisine de *ut*, quelque chose de *h* et de tout ce qui est susceptible d'être entendu entre *h* et *ut*, cherche à sortir de la foule des représentations toniques emmagasinées, pour s'élever dans la conscience. — Que maintenant la note *ut* continue de se faire entendre, deux effets opposés se manifestent : celle des anciennes perceptions toniques qui lui ressemble parfaitement, *H*, progresse encore, continue de monter; mais les voisines, après s'être un moment relevées, se mettent à redescendre ; car, comme la sensation initiale persiste, leur somme d'arrêt va croissant.

De là un double procès, et dont on voit les deux faces et les deux temps : 1° ce qu'on peut appeler symboliquement la *formation de la voûte* (Wölbung). Cette formation de voûte a lieu lorsque montent, repassant le seuil de la conscience, non seulement la représentation principale, mais ses voisines : plus ou moins proches de celle-là, elles s'élèvent plus ou moins. La figure totale ainsi produite imite donc une voûte; 2° la *formation de la pointe* (Zuspitzung). Elle a lieu quand la sensation donnée persiste; que, en conséquence, la représentation principale, qui lui

ressemble parfaitement, et qui forme la partie centrale de la figure, continue de monter, tandis qu'autour d'elle ses voisines s'abaissent. Le centre forme alors une espèce de pointe, et cette saillie est d'autant plus aiguë que tout ce procès mental dure plus longtemps.

Passons à l'application pédagogique. Nous avions considéré précédemment les enfants que déconcerte et trouble la nouveauté. Examinons celui que le nouveau met en appétit.

Étrange appétit que celui-là ! Comment le désir peut-il s'attacher à l'inconnu ? Ne dit-on pas : *ignoti nulla cupido?* — C'est que, en réalité, l'objet du désir n'est pas le nouveau, mais l'ancien, et peut se définir ainsi : une ancienne représentation qui tend à se manifester, dans une attente confuse, et qui réclame le secours d'une perception pour être ordonnée.

« Quel air la chose avait-elle ? Comment est-ce arrivé ? Comment cela s'est-il fait ? » Ainsi demande la curiosité. Si l'on raconte aux enfants un mythe ou une fable : « Pourquoi, disent-ils du personnage qu'on met en scène, pourquoi a-t-il fait ceci ? Pourquoi ne s'y est-il pas pris de cette façon ou de cette autre ? » Telle est chez l'enfant la puissance de l'illusion : non content d'animer sa poupée ou de métamorphoser un bâton en un cheval qu'il monte, il veut voir dans le cœur d'une personne même imaginaire. « Et nous aussi, ne faut-il pas que le poète nous fasse redevenir enfants, pour nous captiver par ses épopées ou ses drames ? »

L'essentiel de la curiosité enfantine consiste dans les formations de voûte et de pointe ci-dessus décrites. A l'objet que l'enfant regarde ou écoute, répond chez lui d'abord un groupement, en forme de voûte, des représentations qui font cortège à la reproduction centrale, puis l'aiguisement de ce centre, dont le mouvement ascensionnel continue, tandis que le reste descend. Seulement, lorsqu'il ne s'agit pas d'une perception unique, d'un seul *ut*, lorsque c'est un spectacle varié et mobile qui s'offre aux yeux de l'enfant, ou lorsqu'on lui fait un récit, l'aiguisement requis n'a sans doute pas le temps de s'achever : la formation de la voûte commence sur chacun des points différents de l'objet perçu, et les pointes à chaque instant se défigurent.

Quant au *désir* qui se contente dans l'exercice de la curiosité, il est absurde, pour en rendre compte, d'imaginer, comme font

plusieurs, une faculté spéciale de désirer, une sortie et une entrée du désir et des objets désirés : nul principe d'espèce nouvelle ne survient. Posez seulement des représentations dont l'état change d'une certaine manière; il n'en faut pas plus. La reproduction immédiate, il est vrai, ne suffit pas ici. La reproduction médiate est nécessaire; mais très souvent elle se joint à la précédente, et, en ce cas, la représentation qui se reproduit ne se relève pas seulement par sa propre force : elle est aussi soutenue et portée par d'autres représentations, par celles avec lesquelles elle est déjà en partie fondue.

Cela étant, l'objet qui provoque la curiosité commence par exciter dans l'esprit une certaine tension : car s'il lui donne en partie du champ, il lui barre en partie le chemin. Puis il y introduit de l'inattendu, du nouveau, c'est-à-dire, en réalité, quelque chose qui se montre *sous un nouveau rapport*. Les représentations qui s'étaient déjà relevées se trouvent avoir ainsi de nouveaux points d'attache et, en ces points, de plus fortes liaisons. A ce moment même, l'effort de la pensée contre les obstacles qui l'arrêtaient est victorieux; les questions qu'on se posait sont résolues; au doute a succédé la certitude : ainsi s'explique la joie de la curiosité satisfaite.

Revenons aux enfants. Demanderons-nous qu'ils se portent curieusement à la rencontre de toute chose nouvelle. Non; car souvent la curiosité est déplacée; souvent aussi elle n'est ni possible ni nécessaire.

Celle qui s'adresse aux choses de l'enseignement ne peut bien se manifester que si les anciennes représentations de l'élève sont suffisamment liées entre elles. C'est à cette condition que l'*intérêt* se trouvera excité chez lui. — Maintenant, pour que l'enseignement réussisse, il faut qu'il suscite dans l'esprit de l'élève des idées qui tour à tour s'arrondissent bien en forme de voûte, et s'aiguisent bien en forme de pointe. Car, faute de bonnes voûtes, le nouveau se laisse mal rattacher à l'ancien; et faute de pointes assez affilées, l'instruction reçue manque de précision, d'exactitude, de netteté.

Malheureusement, l'obstacle physiologique peut intervenir, et il s'ensuit un défaut d'aptitude que nous nommerons, si l'on veut, la *roideur* (Steifheit) *de tête*.

Déjà cet obstacle contrariait la reproduction simple, immédiate. A plus forte raison doit-il gâter la formation en voûte des représentations, qui n'est autre chose qu'une reproduction plus faible, partant plus facile à empêcher. — Que s'ensuit-il? Les anciennes représentations qui réussissent alors à se restaurer demeurent presque nues. « Elles n'ont pas apporté le vêtement dont elles devraient être habillées ». Elles ont dès l'abord une forme pointue, et, par conséquent, ne peuvent plus être aiguisées : par suite, encore, manque le mouvement mental que l'on attendait, et, avec lui, le sentiment (Gefühl) qui aurait trouvé là sa place. — Dans ces conditions, l'élève apprend quelque chose, mais mécaniquement : il apprend tout juste ce que, dans le moment actuel, son maître ou l'expérience peuvent graver en lui. C'est indifféremment qu'il reçoit l'enseignement, et il le laisse, avec la même indifférence, retomber au-dessous de sa conscience. De toutes ces choses indifféremment reçues, quelque peu, par degrés, se fixe et se lie; puis, lorsque, dans le cours du temps, la liaison a acquis l'énergie nécessaire, elle se fige : à rien de nouveau il ne sera plus permis de passer là. — Le mal a des degrés différents. L'un apprend à grand'peine sa langue maternelle, et il n'y a plus de place dans son esprit pour une langue étrangère. Un autre apprend encore le latin; mais le grec, ne l'en tourmentez pas. Le français sonne à ses oreilles comme un latin corrompu, l'anglais, comme une corruption du latin et de l'allemand. Et s'il n'a pas tout à fait tort, il n'en est pas moins condamné à ignorer les langues modernes.

Ces têtes là, plus tard, ressemblent en quelque sorte « à des sacoches garnies de pierres, ou de cailloux, ou de sable, selon que, pendant la jeunesse, leur application mécanique a été grande, ou petite, ou nulle ». Ceux qui se sont appliqués ont en eux-mêmes « un grand nombre de cases, et dans ces cases leurs différents professeurs ». L'ordre établi jusque-là dans les sciences, l'ordre qu'on leur a enseigné, est le seul qu'ils conçoivent, et ils n'y souffriront pas de changement. Quant à ceux qui ne s'appliquent point, ils apprennent d'une façon toujours décousue, et ils ne trouvent d'ailleurs, après coup, aucun lien entre les notions qu'ils ont reçues, quelque nombreuses qu'elles puissent être.

« Avec ceux-là contrastent ces têtes qui paraissent philosophiques, parce qu'elles voient tout dans tout. Chez elles, la formation en voûte des idées réussit, mais la formation en pointe leur fait défaut. Une affection, l'enthousiasme, prend la place de la critique. Tels sont les esprits qui veulent absolument une philosophie d'un seul jet, et qui ne reconnaissent pas que la Logique, l'Éthique et la Physique sont trois sciences différentes. »

La roideur de tête ne doit pas être confondue avec le tempérament béotien, dont il a été question ci-dessus. L'un, il est vrai, se rencontre parfois joint à l'autre, mais non pas toujours ; il arrive même très souvent que la tête roide, au prix du tempérament béotien, paraît encore une fort bonne tête. Où est la différence? c'est que le béotien, nous l'avons reconnu, manque de sensibilité; et pourquoi en manque-t-il? Peut-être est-ce la faute de ses sens extérieurs qui sont obtus. Peut-être aussi est-ce seulement que chez lui les masses formées par les représentations ne se laissent pas exciter les unes par les autres. Alors celles qui déjà dominent la conscience, celles qui l'occupent actuellement, ne quittent pas leur assiette, ne se dérangent pas pour ce qui survient, soit du dedans, soit du dehors. — Mais, chez les têtes roides, le défaut est d'une autre nature. Elles ne répugnent pas à être enseignées, et elles sont capables de sentir. « Ce qui s'offre à elles, elles le reçoivent ; elles apprennent du dehors et elles sentent du dedans. » Seulement, ce mouvement leur manque, qui vient de l'intérieur, et qui fait que la voûte des représentations se développe en une *large* courbe, puis, et alors seulement, s'aiguise. Chez elles, au contraire, « le fond le plus intérieur n'est pas suffisamment mobile » et, par suite, il est trop peu donné aux représentations aperceptives[1]. « En ce point, semble-t-il, notre infériorité, à nous autres hommes, paraît assez souvent, au regard de la sagacité féminine : celle-ci a plus vite fait que nous de trouver le secret des énigmes ; elle sait, dans les relations sociales, promptement distinguer, dépister, noter ce qui se trahit à peine, ce qui nous échappe aisément, à nous. Béotiens, nous ne le sommes pourtant pas ; car nous sentons bien quelle a été notre

---

1. Herbart exposera ultérieurement (lettre 33) la nature de ces représentations « aperceptives ».

inadvertance, lorsque, après coup, la chose est venue au plein jour. Mais nous étions roides; nous ne portions pas notre œil spirituel dans la direction qu'il fallait pour l'apercevoir. Nos livres nous font des yeux myopes; de même, la contention multiple de nos lectures et de nos pensées a gâté on ne sait quoi dans notre cerveau, à ce point que les idées dont nous avons fait provision, souvent ne peuvent plus retrouver du tout, souvent aussi retrouvent trop tard leur élasticité naturelle. »

Voulons-nous mesurer la force de l'obstacle physiologique qui agit dans les deux cas, et reconnaître dans lequel des deux elle l'emporte, si c'est chez le béotien ou chez la tête roide? Nous n'avons pas à scruter physiologiquement le cerveau, mais à considérer psychologiquement quelles sont les représentations empêchées de part et d'autre, et nous évaluerons par là l'énergie respective des obstacles qui les empêchent. Or, chez le béotien, les représentations qui ne se laissent pas exciter par les nouvelles venues étaient déjà dans la conscience; c'était une masse *qui déjà s'y trouvait installée :* pour empêcher sa somme d'arrêt acquise de baisser, et l'assiette mentale de se modifier, il faut un obstacle bien fort. Mais chez la tête roide, il n'en va pas de même : là, les représentations qui ne répondent pas autant qu'il faudrait à l'appel des nouvelles perceptions, sont proches du seuil de la conscience et *cherchent à s'élever au-dessus*; malheureusement leurs efforts sont insuffisants, et la voûte se fait mal. Quoi d'étonnant? il faut si peu de chose pour la gâter! alors même que la représentation qui se reproduit est parfaitement semblable à la nouvelle perception, l'énergie avec laquelle elle se meut est, dans les premiers instants, très faible [1], et le plus mince obstacle peut l'entraver. A plus forte raison en est-il ainsi, quand les représentations qui se reproduisent, au lieu d'être tout à fait semblables à la perception actuellement donnée, ne sont que ses voisines, et c'est justement le cas dont il s'agit. Un léger obstacle suffit donc pour faire échec à la formation de la voûte, ou au moins pour la défi-

1. Herbart rappelle ici ce principe de sa *Psychologie* : « les représentations se règlent au début sur le carré ou même, le plus souvent, sur le cube du temps », ce qui signifie que, dans les premiers instants, ou pour un temps très petit, la représentation qui se reproduit se meut avec une énergie égale seulement à deux ou trois fois cette minime quantité.

gurer en un certain nombre de ses points. — Voilà pourquoi la roideur de tête est un défaut beaucoup plus fréquent que cet état d'esprit béotien qui accuse une bien plus grave anomalie.

Considérons maintenant, pour continuer à nous expliquer les déviations et les dispositions originelles des élèves, un mode d'action de l'obstacle quelque peu différent du précédent. Nous supposions que l'obstacle intervenait d'une façon continue : supposons à présent qu'il laisse à l'esprit un certain loisir et une action d'une certaine durée, mais que bientôt il réagisse, de telle manière que la file des représentations qui se formait soit trop vite coupée, et demeure trop courte. — Cette modification, en somme médiocre, de la précédente hypothèse, va nous introduire dans une tout autre région de l'expérience pédagogique : des effets qui se montrent très différents ont ainsi souvent des causes voisines, et l'on va chercher bien loin ce qui est à nos pieds.

Il y a des têtes — qui ne les connaît? — faites pour induire l'éducateur en de fausses espérances. « Elles sont vives ; elles sont aimables ; elles saisissent facilement ; elles font de fines remarques : natures lestes et agiles [1], on a bien quelque peine à les brider, mais elles se laissent cependant conduire. Surveillez-les seulement et retranchez-en le mauvais : vous aurez la joie de voir ce qui est droit et bon émerger volontiers de divers côtés. Le malheur est que dans leur pensée, rien ne parvient à se condenser et à s'affermir : la chair est et demeure plus forte que l'esprit. »

Sur quoi la vieille psychologie nous renverra à la sensibilité et à la différence de l'Intelligence (Verstand) et de la Raison (Vernunft). Voyez, dira-t-elle, cette tête intelligente qui, sitôt qu'il s'agit du devoir, subordonne la raison à la sensibilité. — Supposé que le fait pût se réduire à des traits aussi gros, il n'y aurait plus qu'à prendre son parti de cette subordination une fois pour toutes établie, et nous n'aurions rien de mieux à attendre qu'une intelligence absolument égoïste. Tels sont assez souvent les personnages du théâtre et plus souvent encore, peut-être, ceux du

1. Herbart distingue ailleurs la tête vraiment bonne, la vraie agilité où l'esprit de suite se joint à la souplesse, de cette « légèreté française, qui ne souffre pas qu'on épuise aucun sujet », qui n'est capable que de courtes réflexions, qui se complaît en saillies individuelles, et qu'une même chose ne saurait longtemps retenir.

roman. Car les caractères tracés par les poètes, ou découpés sur le patron de l'ancienne psychologie, sont extraordinairement conséquents. Mais la réalité que nous montre l'expérience pédagogique est tout autre. On y voit souvent « chatoyer et vaciller confusément une couleur si variée qu'il faut plus de peine, sans doute, pour trouver les concepts qui répondent suffisamment aux faits ».

Pour en revenir à l'espèce de têtes que nous examinons, il n'est pas exact de leur attribuer l'intelligence sans réserve : leur intelligence, en dépit des éclairs qu'elle jette assez souvent, n'est pas du meilleur aloi. En dehors même de toute question de devoir ou de jouissance, elle se montre sautillante et incapable de plan. Puis, une singulière mémoire y paraît, qui excelle à retenir une foule de *détails*, mais qui répugne complètement aux *ensembles*. Par suite, et pour emprunter le langage de l'ancienne psychologie, l'Intelligence, au moment des leçons, saisit et conçoit avec une extraordinaire promptitude quantité de choses dont la mémoire ne veut rien retenir, ou ne veut retenir qu'un peu. Nous disons à dessein « ne *veut* pas » ; car l'apparence est telle : il semble qu'une faculté, par ailleurs bonne et même distinguée, soit ici formellement opiniâtre. De là pour l'éducateur une illusion toute naturelle : « il se demande : Ce jeune homme a-t-il au fond mauvaise volonté? Non; seulement il ne sait pas bien ce qu'il veut. Dans chaque cas, son vouloir s'adapte à la circonstance, à l'objet du moment. Eh bien, pourquoi ne pourrait-on obtenir de lui une volonté assez grande et assez durable pour qu'il parvînt à retenir et à graver en lui d'une façon définitive les idées que son intelligence aurait suffisamment saisies? il retient déjà beaucoup de détails : pourquoi donc laisserait-il échapper l'ensemble, après l'avoir une fois bien compris? »

On peut voir maintenant en quoi l'objet de la présente lettre se rattache à celui de la précédente. A première vue, la roideur de tête, dont elle traitait, n'a aucun rapport avec la souplesse d'esprit qui nous occupe actuellement. Mais, en réalité, « derrière cette souplesse, il se cache une espèce de roideur, et qui ne dépend ni ne procède nullement de la volonté, mais dont la volonté subit la très puissante et très fâcheuse influence ». Dans ce cas, comme dans le précédent, c'est la connexion qui est en défaut. « Ici comme là, les conceptions sont disjointes, morcelées,

et au lieu d'une démarche suivie de la pensée, ce sont des sauts et des brèches. »

L'explication, ici comme là, gît dans l'obstacle physiologique. C'est que cet obstacle est susceptible d'agir, nous l'avons dit, d'une façon intermittente. L'organisme en effet tolère une tension intellectuelle d'un certain degré ou d'une certaine durée, mais pas davantage: sinon, il réagit en ennemi. On voit un exemple de cette réaction dans tous les cas où l'esprit s'applique trop longtemps à son objet. Mais, pour se rapprocher du cas actuel, « que l'on pense aux hommes qui, à chaque minute, ont besoin d'un petit repos, et dont l'organisme se donne en effet cette liberté, par une opération inconsciente et involontaire. Après cela, ils redeviennent frais, dispos, actifs d'esprit; mais le fil de leur pensée, pendant cette pause, s'est coupé et s'est altéré. Sans doute, les cerveaux de cette sorte sont capables d'attraper tout ce qui s'attrape au vol; ils paraissent même riches d'idées, de celles au moins qui viennent par saillie, et ils sont encore plus riches de mots. Mais une misérable particularité trahit leur faiblesse : ils ne peuvent être seuls. Toujours il faut que quelque société, ou au moins un livre, leur vienne en aide. Et encore une société pas trop sérieuse, et un livre non systématique; les livres systématiques, ils les appellent secs et ennuyeux, sitôt qu'ils parlent à cœur ouvert. Seulement, ils ne se découvrent pas toujours, et ils ne sont pas toujours incapables de se contraindre : une fois en face d'un objet ou d'un rapport bien déterminés, ils peuvent se plier, le cas échéant, à un effort, qui dissimule leur faiblesse. Vient-on à leur secours par un enseignement varié, en les ramenant souvent de différents côtés au même point? leur pensée gagne une consistance apparente, un enchaînement momentané. Mais les laisse-t-on seuls? ils enfilent les unes à la suite des autres toutes les idées qui leur passent par la tête : et alors ils se déplaisent à eux-mêmes, et ils cherchent quelque chose qui les distraie, ou plus précisément qui les excite. » D'où l'apparence d'une sensibilité prédominante. Souvent, il est vrai, nul indice ni d'un tempérament sanguin, ni d'un développement extraordinaire de la vie végétative ne corrobore l'accusation intentée à la sensibilité; mais ne faut-il pas donner un nom au mal qui se manifeste? Et quel défaut, d'ailleurs, ne met-on pas sur le

compte de la sensibilité, alors même qu'elle est parfaitement innocente?

Pourquoi donc les gens de cette espèce ont-ils une mauvaise mémoire jointe à une mémoire remarquable? l'une mauvaise, en ce qui touche la connexion des objets; l'autre bonne, en ce qui touche les objets pris isolément. Et comment se fait-il que, là même où la réflexion leur a permis de pénétrer dans la connexion des choses, leur mémoire soit encore mauvaise? Voici une première réponse facile à trouver : ils *paraissaient* pénétrer dans cette connexion, parce qu'ils pouvaient rattacher l'un à l'autre et saisir ensemble les bouts extrêmes du fil de leur pensée *actuelle*; mais ce qui avait précédé leur échappait, et ce qui devait s'ensuivre ils ne le prévoyaient pas. Tandis qu'on leur donnait un enseignement serré, ils s'accommodaient pour l'instant à sa contexture, et c'était tout. Leur esprit n'a donc produit lui-même aucune connexion. L'enseignement est resté pour eux sans largeur. « On les a conduits sur des ponts étroits, où, à chaque moment, ils voyaient tout juste, et sans plus, les points par lesquels ils allaient passer à l'instant. »

Pas plus que dans la sensibilité, ni que dans la mémoire, la racine de ce mal n'est dans la volonté. Les têtes que nous décrivons ici n'ont rien de commun avec ces esprits en révolte que nous avons rapportés au tempérament bilieux : elles tournent trop au vent pour leur ressembler. Toutefois, dans la jeunesse, « elles prennent volontiers quelque chose de pointu, qui flotte entre la frivolité et l'esprit de chicane : car lorsqu'elles ont par hasard réussi à affermir en elles une pensée et à y rattacher une plus longue file de conséquences, elles attribuent à ce résultat, dans le sentiment de leur ordinaire faiblesse, une valeur singulière; ce qui ne les empêche pas de laisser à d'autres — car elles s'imaginent volontiers qu'elles n'en ont pas besoin elles-mêmes — le souci d'une pensée rigoureuse et d'un savoir serré. »

La théorie psychologique de la voûte et de la pointe des représentations peut nous fournir encore d'autres résultats pédagogiques. Mais il faut la compléter par deux remarques : 1° la *base* de la voûte doit proprement comprendre toutes ces anciennes représentations qui, grâce à la perception actuellement donnée, obtiennent quelque degré de liberté, quelque libre espace. Si l'on

entend la note *ut*, les anciennes représentations voisines de *ut* se relèvent, en raison de leur ressemblance avec cette note. Mais elles lui ressemblent inégalement, et le degré de différence peut s'accroître jusqu'à un point extrême où l'opposition devient complète. L'intervalle de l'octave mesure, sur la ligne tonique, la distance de ce point à celui où se rencontre la ressemblance parfaite avec *ut*. — Cela posé, lorsque la note *ut* est perçue, tout ce qui a été jusqu'alors entendu des notes comprises dans l'octave supérieure et dans l'octave inférieure, toutes ces représentations, disons-nous, doivent se trouver excitées. La base de la voûte ne devrait donc pas avoir une étendue moindre de deux octaves. 2° Pour que cette voûte se rabaisse autant qu'il convient, dans toute sa partie non centrale, pour que la pointe se forme bien, l'opération doit avoir une certaine *durée*. Si vite que redescendent les représentations voisines de *ut*, il leur faut quelque temps; autrement, la pointe s'achève mal, et la reproduction est inexacte. Une personne, par exemple, vient d'entendre la note *ut*, veut la répéter à son tour, — et chante faux; pourquoi cela? C'est que la représentation tonique qui reproduisait chez elle *ut* n'a pas eu le temps de s'aiguiser comme il fallait.

Qu'il y ait, au lieu d'une seule perception *ut*, une multiplicité de perceptions, et, par conséquent, de voûtes; que, d'ailleurs, ces perceptions se succèdent trop vite pour permettre aux pointes correspondantes de se former convenablement, on voit combien le procès mental doit devenir embrouillé.

Pensons à la manière dont on comprend une langue. Chaque mot, bien plus, chaque lettre de chaque mot, provoque la formation de voûte et la formation de pointe qui leur sont propres. L'intelligence de l'ensemble d'une phrase n'est que le résultat collectif de toutes ces opérations. Qu'on se figure, si l'on veut, un grand nombre de voûtes les unes dans les autres, avec un mouvement incessant pour s'élever et pour s'abaisser; on aura l'image de ce procès compliqué. Comment s'étonner, après cela, qu'il soit exposé à bien des accrocs? Supposé même que notre langage soit irréprochable, il est difficile que celui qui nous écoute nous comprenne avec une entière exactitude.

La voûte et la pointe peuvent mal réussir, en raison d'un obstacle *physiologique* qui les contrarie au moment même de leur

formation, et qui empêche la reproduction de se faire avec la figure dont elles offrent le type. Mais leur insuccès peut tenir aussi à une cause *psychologique* et antérieure à la forme préexistante de la file de représentations qu'il s'agirait maintenant de reproduire, et qui peut-être a été mal construite.

Avant de voir quelle serait la construction normale de ces files primitives, d'où dépend la reproduction, remarquons que l'obstacle spécial ci-dessus considéré, c'est-à-dire l'obstacle d'espèce *alternante*, exercerait nécessairement, s'il était implanté depuis la naissance dans l'organisme, une sérieuse influence sur la formation des files en question. Dans ce cas, en effet, la trame de la pensée serait généralement courte. Les séries commencées pendant les pauses de l'obstacle seraient, sitôt qu'il se remettrait à agir, coupées comme au ciseau, alors même que la nature de l'objet demanderait une plus longue suite d'idées. Il en serait de la pensée « comme d'un écrit ponctué de travers ». Et n'est-ce pas ce qui arrive à des auditeurs distraits? Le maître peut sans doute, en répétant son enseignement, rectifier de telles erreurs, et l'expérience aussi peut répéter ses leçons; mais cette ressource manque souvent. — En somme, la différence est notable entre les esprits dont les files d'idées sont naturellement courtes, et ceux chez qui elles sont plus longues. Les premiers pourront encore arriver à quelque résultat, si l'objet auquel ils ont affaire ne comporte que de courtes files; mais s'il en faut de longues, ils restent en route, et trahissent leur incapacité. Ils la montreront, par exemple, à l'égard des auteurs grecs et latins, dont les périodes sont compliquées et reliées entre elles, à l'égard des mathématiques et de leur longue chaîne de démonstrations, etc.

Nouveau problème relativement à la voûte et à la pointe : on les a traitées jusqu'à présent comme « deux jumeaux », comme deux parties connexes, solidaires, composant un seul et même procès. Or il est possible que la première ait lieu sans la seconde. Jusqu'ici en effet nous avons supposé que la perception *ut* était donnée d'une façon *persistante*, que la reproduction, par conséquent, se faisait sous l'influence d'une sensation qui durait; et alors il y a tout à la fois formation de voûte et de pointe. Mais cette condition n'est pas toujours remplie : la perception *ut* peut être instantanée, ou à peu près : c'est, par exemple, un éclair qui sur-

git et disparaît. Qu'est-ce qui se produit alors? Une formation de voûte, rien de plus. Seulement, que nous *revoyions* ensuite un éclair identique. et à la même place; ce qui s'ensuit maintenant est une formation de pointe.

Ainsi la *répétition* de la sensation primitive, aussi bien que sa persistance, permet à la pointe de se former. Dans un cas, c'est en persistant, dans l'autre, c'est en revenant, que la perception *ut* arrête et fait redescendre les représentations qui, tout en étant ses voisines, ne lui sont pas parfaitement semblables.

Eh bien, que l'on considère le cas de la répétition, que l'on conçoive une série de sensations qui se répètent, toutes semblables entre elles, par exemple les sons d'une cloche, des gouttes d'eau tombant d'une gouttière, etc.; et qu'on suppose que les intervalles qui séparent ces perceptions identiques soient de même durée, on sera conduit de la sorte à l'idée de la *mesure du temps*, si importante pour la poésie et pour la musique, et à l'explication de la *cadence*[1].

IX

(Lettres 22, 23 et 24.)

On a eu jusqu'ici en vue des représentations qui se reproduisent par le fait d'une perception actuelle, que nous appellerons *c*. Mais n'y a-t-il pas des représentations qui se relèvent dans notre conscience, sans qu'on puisse imputer leur reproduction à une perception donnée, à quelque chose qui du dehors viendrait actuellement les exciter? Le matin, par exemple, au moment du réveil, des idées ressuscitent en nous, qui ne s'expliquent pas par ce que nous voyons ou entendons actuellement. Elles semblent s'élever d'elles-mêmes, et comme d'un élan spontané. Eh bien, ces représentations *qui montent ensemble*, comment en méconnaître l'importance pédagogique? L'*activité spontanée* de l'élève et l'efficacité de l'enseignement qu'on lui donne en dépendent directement.

1. Suit, dans l'original, comme conséquence des principes précédents, une théorie de la cadence, qui a son intérêt, mais que nous croyons devoir ici supprimer, l'application pédagogique étant par trop lointaine, et Herbart lui-même se bornant à alléguer que toute recherche psychologique a son importance pour le pédagogue.

Déjà, dans la formation de la voûte, il y a, on l'a vu, une montée collective de représentations qui se reproduisent. Mais maintenant il faut faire abstraction de la perception reproductrice *c*. Il faut aussi, maintenant, faire abstraction du *degré* dans lequel s'opposent et, par suite, s'arrêtent les représentations qui se réveillent. Non pas que ce degré n'ait son importance, mais il est nécessaire de simplifier le problème. La psychologie mathématique n'est possible qu'à ce prix, et « on doit se tenir pour content, si l'on peut seulement apercevoir, là où l'on ne voyait jusqu'ici ni route ni passage, la possibilité d'un progrès régulier ».

Cela posé, si deux représentations montent ensemble, *a* et *b*, l'une plus forte, *a*, l'autre plus faible, *b*, le calcul peut déterminer exactement et mesurer l'ascension de chacune d'elles. Par exemple, pour *b*, si l'on appelle β le quantum de *b* qui s'élève dans la conscience en un temps *t*, le calcul établit la valeur de β, et la formule mathématique qu'on obtient [1] signifie que β s'élève d'abord avec la force qui lui appartient en propre, puis que sa vitesse décroît, et que β s'approche rapidement d'un terme idéal : ce terme est la *limite de l'élévation*. — Un calcul analogue est à faire pour la représentation la plus forte *a*.

Après quoi, il y a lieu de considérer, non plus seulement deux, mais trois, quatre, cinq, etc. représentations qui montent ensemble. On trouve notamment que les plus faibles peuvent bien s'élever, elles aussi; mais si leur infériorité est trop grande, elles sont vite refoulées, tandis que les autres continuent de monter, et il n'en reste rien qui se laisse remarquer.

Tel est le point de vue purement psychologique. Mais que, une

1. Nous ne gardons, de la partie mathématique, déjà réduite en maint endroit par Willmann, dont nous suivons le texte, que ce qui nous semble nécessaire pour faire comprendre la méthode employée dans la pédagogie psychologique par Herbart. Nous nous expliquerons, dans notre conclusion, sur la valeur générale de ces formules, dont le caractère artificiel est d'ailleurs manifeste.

Voici seulement, à titre d'échantillon, les équations ici énoncées, et que Herbart juge propres à éclairer le problème de psychologie et de pédagogie qu'il a soulevé :

$$\beta = \frac{b}{k}(1 - e^{-kt}), \text{ si } k = 1 + \frac{a}{a+b}.$$

Suppose-t-on qu'un temps infini est accordé pour l'ascension dont il s'agit ? alors $\beta = \frac{b}{k}$, et cette valeur extrême est la limite idéale de l'élévation de β.

fois de plus, l'obstacle physiologique intervienne. Cet obstacle, on se le rappelle, est une force extérieure, qui est susceptible de céder aux représentations, mais capable aussi de réagir avec d'autant plus d'énergie. — D'après cela, si, par exemple, trois représentations, *a*, *b*, *c*, d'inégale énergie, montent ensemble, les plus faibles, soit *b* et *c*, sont les premières à fléchir sous l'obstacle physiologique. Mais ensuite, comme c'est de *a* que cette force étrangère a le plus à souffrir, c'est contre *a* qu'elle se tend, et les représentations les plus faibles, *b* et *c*, se relèvent. Toutefois l'équilibre ne s'établit pas pour cela; les énergies les plus fortes tendent derechef à prévaloir, et il en résulte une sorte de va-et-vient. Il faut tenir compte aussi de l'état d'oscillation dans lequel, la plupart du temps, le système nerveux est déjà tombé à ce moment[1]. — En somme, le mouvement ascensionnel des représentations ne se fait plus maintenant selon les lois définies par les précédentes équations : au lieu de suivre ce cours régulier, il est soumis à des vicissitudes, et c'est tantôt l'une, tantôt l'autre, suivant un caprice apparent, qui s'abaisse et qui monte.

Donc, là où les représentations les plus fortes ont à lutter contre l'obstacle physiologique, nous ne devons pas espérer de voir leur clarté s'accroître continûment. Et là, au rebours, où nous découvrons fréquemment une mobilité d'esprit inquiète, là, en particulier, où nous voyons grossir et monter le flot des idées les plus faibles, de ces idées qui auraient dû ne faire que passer et s'enfuir, là précisément il nous faut reconnaître un empêchement organique, un défaut qui vient du système nerveux. C'est l'éducation physique, plutôt que l'éducation intellectuelle, qui devrait ici intervenir.

Mais supposé que l'éducation physique ait accompli tout ce qui est de son ressort, supposé que l'enfant joue avec entrain, digère à souhait, que sa croissance se fasse normalement, — et que néanmoins il se montre incapable de réflexion suivie : n'avons-nous plus rien à faire? Nous contenterons-nous de répéter cette plainte des mères : « c'est de la légèreté d'esprit »? vieille et banale plainte, et que parfois l'on adresse à ceux-là même auxquels on devrait plutôt reprocher de s'enfoncer trop dans leurs pensées.

---

1. Cet état a été précédemment étudié, à propos des *affections*.

Les représentations qui montent ensemble caractérisent l'activité spontanée, et ce genre d'activité apparaît jusque dans les têtes où les représentations opposées donnent lieu non à un calme équilibre, mais à une oscillation. Avec de pareilles têtes, un certain travail est encore possible ; mais lequel? à quel moment, en quel degré est-il limité par l'influence de l'obstacle? Pour résoudre la question, le premier point est de reconnaître exactement le mal, et de le distinguer des défauts en apparence semblables.

Nous avions parlé ci-dessus de ces soi-disant bonnes têtes, qui, avec une apparence d'agilité, ont une certaine roideur : la voûte chez elles n'a pas d'étendue ; la représentation évoquée par la perception actuelle n'a pas le cortège qu'elle devrait avoir ; elle est sèche. Dans les moments favorables, l'esprit saisit bien nombre de choses, mais son énergie est intermittente ; le fil de ses idées casse. Finalement, et après de longues études, l'écolier qui avait semblé alerte laisse paraître sa pauvreté d'esprit. Quelle différence y a-t-il entre les têtes de cette espèce et celles que nous voulons maintenant définir?

D'abord, dans le cas précédent, les perceptions qui s'élevaient étaient d'anciennes perceptions évoquées par une perception actuelle. Ici les perceptions montent d'elles-mêmes, comme celles, avons-nous dit, qui, au matin, s'éveillent en nous, sans que les objets extérieurs les excitent. — Là, le difficile était pour le maître d'évoquer les anciennes représentations de manière à y rattacher les nouvelles : ici, nous sommes en présence d'une activité spontanée qui se manifeste sous forme soit de pensée intérieure, soit de rêverie, soit même d'action, et la difficulté consiste en ce que nous trouvons chez l'élève un va-et-vient d'idées soudaines et capricieuses, ou, quand ces idées se traduisent par des actes, une activité qui tâtonne, sans suivre aucun plan. — Puis, l'obstacle, dans le cas précédent, agissait d'une façon intermittente ; ici, son influence est continue. — Enfin là, c'était la voûte qui se formait mal ; les représentations voisines ne se levaient pas en même temps que la représentation principale. Ici, il s'agit de représentations opposées, aussi opposées même qu'on voudra, qui peuvent monter ensemble jusqu'à un certain point, mais dont la montée est soumise à un mouvement de fluctuation.

Il est d'ailleurs possible que les deux défauts se rencontrent dans le même esprit. Tout homme, à moins d'être littéralement un idiot, a un cercle, si petit soit-il, de représentations où se manifeste son activité spontanée. Mais se trouve-t-il en son système nerveux un obstacle qui, quand ses représentations se reproduisent, gâte la formation de la voûte? Le même empêchement, à plus forte raison, le rendra incapable d'embrasser d'un calme regard, dans les pensées ou les actions qui sortent de son propre fond, les termes opposés, qu'il lui faudrait saisir ensemble.

Lorsque l'obstacle agit constamment, la roideur de tête qui s'ensuit possède une sorte d'avantage sur cette agilité superficielle et trompeuse à laquelle donne lieu un obstacle intermittent : « Quand l'influence limitative qui s'exerce sur un homme est constante, il parvient peu à peu, dans son cercle étroit de pensées, à prendre une ferme assiette; ce qui dépasse ses forces, il ne le cherche guère plus; il renonce à comprendre ce qui est pour lui incompréhensible. Mais n'a-t-on affaire qu'à un obstacle qui souvent se relâche, ou souvent même cesse tout à fait? Volontiers se croit-on alors semblable aux têtes vraiment bonnes; on entreprend résolument ce qu'on n'est pas en état d'exécuter, et l'on s'empêtre de la pire façon. »

Nous voilà conduits, par ce qui précède, à examiner un défaut qui mérite particulièrement l'attention; car c'est celui qu'on reproche le plus souvent au jeune âge : la *légèreté d'esprit*. Seulement, les éducateurs, d'ordinaire, ne pénètrent pas jusqu'au mécanisme psychologique, jusqu'au jeu des représentations mêmes. Des paroles ou des actions de l'enfant ils concluent, sans plus, à sa légèreté. Nous, au rebours, la considération des représentations qui oscillent nous a menés aux manifestations extérieures, aux actions corporelles. Et une fois ici, notre point de vue s'étend beaucoup. La jeunesse en effet ne sait guère se retenir; l'enfant dit tout ce qui lui passe par la tête, cherche à attraper tout ce qu'il peut. Mais que l'occasion lui soit fournie de donner un corps, par ses actions extérieures, à l'oscillation intérieure de ses représentations : le procès mental qui a lieu chez lui va traîner en longueur, et, ainsi allongé, on pourra le voir comme au microscope. Car alors les choses extérieures barrant plus ou moins le passage à l'activité de l'enfant, ces obstacles

attirent et fixent son regard. La suite du procès se fait donc attendre; l'action ralentit le développement que le mécanisme psychique tendait à produire, et l'enfant est même exposé à dévier de son idée primitive.

C'est pour cette raison que, pendant les jeunes années, on se laisse, dans l'action, emporter à gauche et à droite. La calme réflexion étant absente, l'activité manque de constance à proportion; et le mal ne fait que s'aggraver, lorsqu'on a pour compagnons un grand nombre d'enfants dont chacun communique aux autres son agitation.

Mais tous les enfants sont-ils irréfléchis? Non. L'on en voit au contraire qui, dans le cercle étroit de leur savoir et de leur pouvoir, règlent ponctuellement ce qu'ils font sur les plans par eux formés à l'avance. Ceux-là donc sont capables de saisir ensemble le divers, et des représentations opposées peuvent se rencontrer dans leur conscience, sans que leur pensée devienne mobile et inquiète.

C'est la preuve que la légèreté d'esprit n'a pas son fondement dans le pur mécanisme psychique. Sinon, les représentations qui répondent à une même sphère d'action devant jouer évidemment le même jeu chez les différentes têtes enfantines, on se demanderait pourquoi certaines d'entre elles savent agir suivant un plan.

Il ne faut d'ailleurs pas s'exagérer en ce point la capacité que comporte cet âge. Il ne faut pas non plus confondre la liberté qui est en question, et dont la plénitude est aussi rare chez les hommes que le don naturel de la beauté ou de la santé parfaite, il ne faut pas confondre cette liberté du mécanisme psychique à l'égard de l'obstacle posé par la nature, avec la liberté acquise du vouloir moral. Peut-être trouvera-t-on que l'erreur n'a pas d'importance. Peut-être dira-t-on : « Il faudra bien finir par faire appel à la liberté de la résolution morale pour combattre la façon d'agir d'un esprit léger. Quel mal y a-t-il donc à ce que l'éducateur taxe d'immorale la légèreté d'esprit? L'essentiel est de fortifier l'attention aux actes et l'empire sur soi. » Il y a du vrai dans ces observations. Mais cependant elles ne sont pas décisives : l'éducateur qui blâmera, au nom de la morale, une conduite dont la légèreté d'esprit est la source, exercera-t-il ainsi une action

pénétrante, et n'est-il pas à craindre qu'un tel remède, vainement employé, n'aggrave encore le mal? Puis, est-on bien sûr que toute contrainte exercée sur soi-même, et par conséquent celle qu'on espérerait produire en blâmant sans cesse la légèreté, soit essentiellement morale? La chose est plus que douteuse.

Ce qui paraît acquis, c'est que la légèreté d'esprit est une déviation du procès régulier que nos formules mathématiques ont précédemment défini. On y peut joindre sans doute d'autres traits, que l'expression « légèreté d'esprit » évoque volontiers; mais cette déviation est ce que le défaut a de fondamental. — Comme antithèse, on pourrait penser à l'esprit qui sait embrasser esthétiquement une œuvre d'art d'une certaine étendue. La plupart, au contraire, n'en saisissent que des morceaux et des miettes. Pas n'est besoin qu'un démon s'en mêle et vous tiraille pour vous taquiner. Non; seulement il y a dans l'œuvre d'art des parties opposées qui demandent à être perçues ensemble, d'une même vue calme et ferme. — Aussi n'attendrons-nous pas de l'enfant avec qui nous lisons l'Odyssée qu'il domine le détail et l'individuel; nous lui demanderons même de s'intéresser aux individus et aux événements particuliers. Tout pareillement, lorsqu'il voyage, fût-ce à travers le plus beau pays du monde, nous ne sommes pas surpris s'il ne voit rien de plus dans ce qui l'environne que quantité de tours, de collines, d'arbres, de cours d'eau. Cependant, s'il n'y voit rien d'autre, nous sommes fondés à croire que cet enfant-là ne sera pas un artiste; et comme pédagogue, nous ne pourrions ni ne voudrions rien faire pour le pousser dans la direction à laquelle il répugne. D'un obstacle organique notre pédagogie ne peut triompher.

(A suivre.) H. DEREUX.

L'ENQUETE NÉCESSAIRE

Sous ce titre, le *Bulletin de l'Association philotechnique* (numéro d'avril 1890) revient sur une question fort intéressante qu'il avait déjà soulevée [1] et dont la *Revue pédagogique* s'est elle-même occupée, il y a quelques années [2].

Rappelant ce que nos voisins les Belges et les Suisses ont jugé utile de faire pour s'assurer sérieusement du degré d'instruction de tous les jeunes gens arrivés à l'âge du service militaire, l'auteur de l'article s'attache à démontrer les avantages qu'il y aurait à procéder, en France, à une enquête semblable, afin d'être à même de se rendre un compte exact des résultats obtenus par l'enseignement donné à l'école et d'aviser aux mesures qu'il pourrait y avoir lieu de prendre pour empêcher la déperdition des connaissances acquises par l'enfant.

Ces avantages ne sauraient être mis en doute par aucun esprit sérieux. Il serait du plus haut intérêt pour notre pays de savoir périodiquement, et avec une entière certitude, si les généreux sacrifices qu'il s'impose pour le développement de l'enseignement primaire portent tous les fruits qu'il a le droit d'en attendre. Et, dans le cas où il serait démontré qu'entre leur sortie de l'école et leur entrée au régiment un trop grand nombre de jeunes Français ont oublié les notions qu'on leur avait enseignées, il resterait à rechercher les causes du mal et à y apporter un vigoureux remède.

Actuellement la vérification du degré d'instruction des jeunes conscrits au moment de leur incorporation est des plus sommaires.

---

1. Numéros de février et mars 1885.
2. Voir l'article de M. Jacoulet, 15 novembre 1884, pages 404 et suiv.

On se contente presque toujours de leur propre déclaration, et c'est ainsi que la statistique nous apprend que le contingent de 1885 comprenait :

10.91 0/0 d'hommes ne sachant ni lire ni écrire ;
2.50 0/0 sachant lire seulement ;
21.56 0/0 sachant lire et écrire ;
59.64 0/0 ayant une instruction primaire plus développée ;
2.38 0/0 ayant obtenu des diplômes ou brevets ;
3.01 0/0 dont on n'a pu vérifier l'instruction.

Il s'agirait donc de modifier l'examen tel que le fait subir aujourd'hui l'autorité militaire aux hommes appelés sous les drapeaux. Sans prétendre qu'il ne serait pas inutile de constituer un jury spécial, le *Bulletin*, répondant à l'objection tirée des difficultés pratiques de l'enquête qu'il réclame, pense qu'elle pourrait être faite simplement par l'autorité militaire assistée, si besoin est, de quelques délégués cantonaux, et voici comment il indique en quoi consisterait l'examen :

« Il serait approprié au but poursuivi, c'est-à-dire qu'on l'organiserait de façon à connaître, non seulement si l'homme sait lire, écrire, compter, mais comment il sait lire, écrire et compter ; si l'instruction a développé en lui un jugement sain, quelque éducation morale, et s'il a acquis des notions justes sur son pays, son histoire, ses lois, sa forme gouvernementale, ce qu'en Suisse on appelle « instruction civique » et dont la connaissance donne à tout homme l'amour conscient et profond de la patrie. »

Les matières de l'examen ne dépasseraient pas, bien entendu, celles de l'enseignement primaire.

Comme exemple des questions qui pourraient être posées, l'auteur de l'article cite les suivantes :

« Combien de livres dans cinq kilogrammes trois quarts ? — Pourquoi ne peut-on pas dire que le soleil a été fait après la lumière ? — Qu'est-ce qu'un maire ? — Quels sont les gouvernements qui se sont succédé en France depuis 1848 ? — Pourquoi ne doit-on pas voler l'État ? — Peut-on dire que la parole d'un honnête homme vaut un écrit ? »

Les jeunes soldats auraient aussi à fournir des renseignements sur la durée du temps passé par eux à l'école et à indiquer s'ils

ont fréquenté une école supérieure ou professionnelle, s'ils ont suivi des cours du soir, etc.

Le *Bulletin* craint, et nous croyons malheureusement qu'il est dans le vrai, que les résultats de l'enquête ne soient défavorables. Il appuie son sentiment sur ce fait que 118,608 hommes du contingent de 1886 ont suivi les cours très élémentaires de l'école régimentaire. On a donc reconnu, ou ces jeunes gens ont senti eux-mêmes leur ignorance et la nécessité de parfaire leur instruction ou plutôt de revoir ce qu'ils avaient appris et oublié.

Il invoque également le témoignage d'un inspecteur primaire de la Seine, M. Delapierre, qui, ayant pris part aux derniers examens du volontariat d'un an, affirmait que, sauf une très petite exception, les jeunes gens qui demain seront électeurs ne se souviennent pas, non seulement de l'histoire de la monarchie française, mais encore de l'histoire du dix-neuvième siècle; c'est même sur ce dernier chapitre qu'ils sont le plus ignorants. Et il ajoutait :

« Nous avons vu défiler devant nous près de deux cents jeunes gens qui nous ont fait des réponses du genre de celles-ci : Louis XVIII était le fils de Louis XVI. Louis-Philippe était un parent de Napoléon. La bataille de l'Alma a été livrée pendant les guerres de la Révolution. Il y a une question qui n'a pu être résolue par personne, c'est celle demandant d'énumérer les gouvernements qui se sont succédé en France depuis 1789 jusqu'à nos jours. »

Or, il s'agissait de jeunes gens ayant reçu, en général, une instruction primaire et qui se présentaient à un examen auquel ils s'étaient sans nul doute préparés !

L'utilité ou plutôt la nécessité de l'enquête qu'il réclame étant ainsi démontrée, l'auteur de l'article demande que les résultats, quels qu'ils soient, en soient rendus publics. Cette publicité, dût notre amour-propre en souffrir, aura d'heureux effets. « Elle aidera à produire un mouvement dans l'opinion en faveur du développement de plus en plus grand à donner à l'instruction; elle attirera l'attention des parents sur l'instruction reçue par leurs enfants, sur le devoir qu'ils ont de les engager à continuer de s'instruire; elle redoublera le zèle des maîtres, permettra de modifier ou de mieux approprier l'enseignement, et conduira

certainement à rechercher les moyens d'empêcher la déperdition du savoir intellectuel qui se produit de douze à vingt et un ans. »

Dès à présent, et sans attendre les résultats de l'enquête, ce dernier point nous paraîtrait devoir être l'objet de la plus vive sollicitude.

L'enfant qui, à treize ans au plus, quitte l'école, s'il ne prend aucun souci de conserver, sinon d'accroître les notions qu'il y a acquises, ou s'il n'en a pas les moyens, ne tarde pas à les perdre et, ce qui est encore plus à redouter, son éducation morale, à peine ébauchée, risque de sombrer dans le milieu où il est souvent appelé à vivre. Dès lors se trouvent perdues, comme l'a dit excellemment M. Jacoulet, « ces forces intellectuelles et morales que notre pays crée à si grands frais et dont il a un si pressant besoin ».

C'est dans l'institution des cours d'adultes ou, pour mieux dire, dans la reconstitution des cours d'adultes qu'est le remède.

Ces cours devraient-ils être rendus obligatoires jusqu'à un certain âge, seize ans par exemple? Nous ne le pensons pas. Et cependant nous regrettons que le législateur de 1882, se contentant de décréter la fréquentation de l'école obligatoire de six à treize ans, n'ait pas établi un examen de sortie, examen très simple à la suite duquel l'enfant ne sachant pas au moins lire, écrire et compter, serait tenu de rester à l'école jusqu'à ce qu'il eût justifié de ce minimum de connaissances indispensables.

Mais le cours d'adultes, tel que nous le comprenons, tel qu'il nous semble devoir fonctionner désormais, serait absolument facultatif. C'est par la persuasion et non par la contrainte légale, c'est par l'appât de récompenses décernées, sous forme de prix ou de livrets de caisse d'épargne, aux plus assidus et aux plus laborieux, c'est surtout par l'attrait de ces cours, conférences ou lectures, que nous voudrions assurer le succès de l'institution transformée et rajeunie.

Il est certain qu'à l'exception de quelques grandes villes où les jeunes gens trouvent, le soir, pendant la saison d'hiver, dans les cours nombreux et variés de sociétés ou d'associations libres dont l'éloge n'est plus à faire, un enseignement général ou professionnel, qui leur est éminemment profitable, l'instruction des adultes fait presque partout défaut. Les cours d'adultes dont se chargeaient

jadis les instituteurs diminuent de jour en jour et ne tarderont pas à disparaître. Leur utilité, d'ailleurs, est beaucoup moins appréciable depuis la loi du 28 mars 1882 : ils ne répondent plus au besoin qui les avait fait naître; toutefois, leur suppression pure et simple serait déplorable; il faut, à l'heure actuelle, les remplacer par quelque chose de plus vivant. Ce ne sera point partout chose facile, il est vrai ; mais l'initiative privée produit des miracles quand elle a libre carrière. On en fait volontiers l'éloge, mais on semble en même temps la redouter. Une centralisation excessive, une réglementation trop minutieuse, paralysent les bonnes volontés et entravent tout progrès. Qu'on se persuade bien que, pour atteindre le but proposé, l'action administrative, à elle seule, serait insuffisante ; qu'associée, au contraire, aux efforts des individus, des collectivités, elle sera assurée du succès.

En 1866, M. V. Duruy avait réussi à susciter dans toute la France en faveur de l'instruction des adultes un mouvement considérable. Les conférenciers affluaient, les donateurs étaient nombreux, tous ceux qui étaient en état de le faire avaient tenu à honneur de répondre à l'appel du ministre, sous une forme ou sous une autre; il y avait un désir général de servir un grand intérêt public. C'est un mouvement analogue que nous voudrions voir se produire à nouveau. Pour qu'il fût durable, il faudrait, nous le répétons, faire la part la plus large à l'initiative privée. Sauf dans les communes de peu d'importance où la difficulté de recruter des conférenciers de bon vouloir et de savoir suffisant obligerait l'instituteur à se charger lui-même de lectures intéressantes et appropriées à son auditoire, nous estimons qu'il faudrait associer le plus grand nombre possible de personnes à l'œuvre de l'instruction des adultes. A côté de l'instituteur, nous voudrions voir les maires, les juges de paix, les pharmaciens, les notaires, les anciens officiers, etc., prendre part à ces conférences, à ces causeries, à ces lectures, avec projections quand il serait possible. En secondant ainsi l'instituteur dans une tâche qu'il ne saurait remplir tout seul, à notre avis, on donnerait à l'enseignement des adultes la variété qui en ferait le charme ; on inspirerait aux jeunes gens le goût des distractions de l'esprit, le goût des bonnes lectures ; la bibliothèque populaire ou scolaire y gagnerait en clients.

Plus que jamais la politique conseille de veiller avec soin à l'instruction et à l'éducation du peuple. « La classe la plus nombreuse, disait, il y a bientôt cinquante ans, M. Michel Chevalier[1], a pour elle désormais l'irrésistible flot de la marée montante. C'est un courant qui, tous les jours, augmente de force et d'intensité... il n'est donné à personne de le faire refluer. » Les événements sont venus confirmer cette prévision, et depuis que le suffrage universel a fait monter le peuple dans l'ordre politique, les pouvoirs publics ont senti le danger qu'il y aurait à ne pas le faire monter dans l'ordre moral.

Cette considération se retrouve à la fin de l'article du *Bulletin de l'Association philotechnique*, et l'auteur l'expose en ces termes : « Nous avons fait ressortir que les statistiques établies en France ne nous permettaient en aucune façon de savoir si l'école a servi à former un homme conscient de ses devoirs et de ses droits, si elle a aidé à faire comprendre à l'électeur de demain qu'il est aussi honteux de trafiquer de son bulletin de vote que de sa conscience, et qu'un vote irréfléchi peut livrer le pays à la guerre civile. Il faut bien se pénétrer de ce grand fait politique moderne qui renferme l'avenir de la civilisation et de la société : c'est l'entrée en scène des multitudes, c'est la direction de la plupart des gouvernements revenant en fin de compte au suffrage universel. Voilà le souverain juge ; mais pour qu'il juge de ses intérêts, il est nécessaire qu'il soit éclairé, et c'est à ceux à qui il délègue ses pouvoirs d'y veiller avec vigilance. Pour Horace Mann, l'éducation morale est l'unique sauvegarde de la foule contre elle-même ; de l'éducation morale seule il faut attendre le salut de la société. »

Pour en revenir à la demande d'enquête qui vient d'être l'objet d'un vœu du Conseil général de la Seine, et comme conclusion pratique, nous estimons que la première chose à faire serait de provoquer la nomination, par le ministre de la guerre, de concert avec son collègue de l'instruction publique, d'une commission composée de représentants des deux départements, à l'effet d'étudier à fond la question. Cette commission déterminerait avec précision sur quoi doit porter l'enquête, ses limites ; elle arrêterait le cadre du questionnaire à remplir et le mode de procéder.

---

1. *Cours d'économie politique* (1841-42), page 49.

Il serait utile, à notre avis, de n'avoir pas la prétention de généraliser immédiatement l'enquête. L'expérience seule pouvant révéler la manière la plus sûre et la plus expéditive de la mener à bonne fin, il conviendrait de la restreindre à un seul corps d'armée, voire même à un ou deux départements. D'après les résultats de cette première investigation, on étendrait l'enquête à plusieurs corps d'armée et à la France tout entière. En procédant ainsi, en se contentant, au début, d'une enquête partielle, on aura plus de chances d'éviter toute cause d'insuccès et de découragement. Il s'agit, en effet, d'une opération délicate qu'il serait téméraire d'espérer pouvoir effectuer du premier coup dans les conditions de sincérité, d'exactitude et d'homogénéité désirables.

Sous ces réserves, nous nous associons à la demande d'enquête, persuadé, comme l'auteur de l'article, qu'elle est vraiment nécessaire.

Ernest Cadet.

LES CAISSES DES ÉCOLES DE 1882 à 1890 [1]

Les caisses des écoles, créées dès 1849 par l'initiative privée, régularisées et placées sous le patronage de l'État par M. Duruy, devaient forcément devenir une institution publique le jour où une loi rendrait l'enseignement primaire obligatoire. Elles en étaient le corollaire indispensable [2].

Comment, en effet, exiger la présence en classe d'un enfant pauvre sans le mettre à même de prendre part à la leçon en lui fournissant les livres, les cahiers nécessaires, voire même des vêtements convenables. Le Parlement le comprit; aussi l'article 17 de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation eut-il pour but de généraliser cette œuvre par une prescription impérative dont l'exécution devait être facilitée par des subventions. Cet article était ainsi conçu :

La caisse des écoles instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867 sera établie dans toutes les commmunes.

Dans les communes subventionnées dont le centime n'excède pas 30 francs, la caisse aura droit, sur le crédit ouvert pour cet objet au ministère de l'instruction publique, à une subvention au moins égale au montant des subventions communales. La répartition se fera par les soins de la commission scolaire.

Les résultats de cette intervention plus active de l'État furent remarquables. Alors qu'en dix ans, de 1868 à 1878, le nombre des caisses des écoles, passant de 202 à 639, avait seulement triplé, que le grand mouvement de propagande pour l'enseignement primaire, amené par l'établissement d'un gouvernement vraiment républicain,

1. Les principaux documents dont nous nous sommes servis pour cette étude sont : 1° l'intéressante monographie sur les caisses des écoles publiée par M. Ernest Cadet dans la collection du Musée pédagogique et à laquelle nous renvoyons le lecteur qui désirerait avoir une idée complète de l'œuvre ; 2° la statistique de l'enseignement primaire (1882-1887). Qu'il nous soit permis à ce propos d'exprimer le désir que la prochaine statistique quinquennale distingue entre les différentes ressources, celles qui proviennent de l'État, du département ou de la commune et celles qui proviennent de l'initiative privée.

2. Art. 15 de la loi du 10 avril 1867.

n'avait porté ce chiffre qu'à 2,845, en 1881, c'est-à-dire à la veille de la loi sur l'obligation, il suffit de quelques mois, après le vote de cette loi, pour que près de la moitié des communes de France (16,202) fussent dotées de cette utile institution. Le progrès fut encore très manifeste l'année suivante (1883) : le nombre des caisses s'éleva, en effet, à 19,446. Ce chiffre représente malheureusement leur apogée, dès 1884, il n'en existait plus que 18,903 et le recul ne devait pas s'arrêter là; la dernière statistique nous montre qu'actuellement il n'en reste pas plus de 17,000.

Hâtons-nous de dire cependant que si le nombre des caisses d'écoles a cessé de croître depuis 1884, il n'en a pas été de même de leurs ressources. Le total des recettes, qui ne s'élevait qu'à 133,876 francs au 31 décembre 1878, atteignait 3,061,181 francs en 1882 et dépassait 5 millions au début de janvier 1888. Il n'en est pas moins incontestable que l'œuvre n'est pas encore établie dans près de 20,000 communes [1].

Quelles sont les causes de cet arrêt dans le développement d'une institution à laquelle l'administration de l'instruction publique attachait avec raison tant de prix? quels moyens existe-t-il de lui donner un nouvel élan?

Avant de rechercher ce qu'il conviendrait de faire à l'avenir, il importe d'examiner avec soin comment fut obtenu le grand mouvement d'accroissement qui signala les années 1882 et 1883.

L'action de l'État s'exerça de trois façons : par des subventions, par des mises en demeure adressées aux municipalités d'avoir à obéir à la loi, par l'influence personnelle exercée sur les maires par les inspecteurs primaires dans leurs tournées.

Nous estimons que la diffusion si rapide de l'œuvre à partir de 1882 est due au moins autant à l'obligation où se sont trouvés les conseils municipaux d'avoir à prendre une décision au sujet de la création d'une caisse des écoles, aux conseils, aux exemples donnés par les inspecteurs, qu'à l'appât d'une subvention.

Il est à remarquer, en effet, que le crédit des caisses des écoles figure pour la première fois explicitement dans le budget de 1877 et n'a pas varié depuis cette époque; il est resté immuablement fixé à 100,000 francs. La seule modification qu'il ait subie est une différence dans la place occupée par lui dans les chapitres du budget : d'abord voisin des allocations aux établissements charitables avec lesquelles il était confondu avant 1877, il passe sous la rubrique « dépenses

1. Ce chiffre n'est pas absolument exact, car un certain nombre de communes qui n'ont pas encore créé de caisse des écoles votent cependant des crédits pour fournitures scolaires aux indigents.

obligatoires » en 1882, et est destiné à réintégrer sa première place l'année prochaine, ayant perdu le caractère obligatoire depuis l'abrogation du second paragraphe de l'article 17 de la loi du 28 mars.

Comment ce crédit au chiffre toujours identique a-t-il donc pu favoriser la multiplication des caisses? Par la situation privilégiée que la nouvelle loi donnait aux petites communes, entre lesquelles la presque intégralité du crédit fut dès lors partagée, tandis que avant 1882 une part importante des subsides allait aux grandes villes. Dans les villages les ressources sont limitées, l'initiative privée presque nulle, il était donc de toute nécessité de leur venir en aide tout au moins au début; mais une fois l'idée passée dans le domaine des faits, l'œuvre connue et appréciée, l'habitude prise par les conseils municipaux de lui réserver une petite part dans leur budget, devait-on leur continuer indéfiniment ce concours, au détriment des agglomérations plus importantes? cela n'était ni nécessaire, ni équitable. Aussi le Parlement a-t-il facilement accepté la disposition de la loi du 19 juillet 1889 qui enlève le caractère obligatoire aux subventions de l'Etat [1]. En fait, l'article 17 de la loi de 1882 n'avait jamais pu être complètement appliqué, la promesse vraiment trop généreuse du gouvernement d'allouer un subside au moins égal à celui des communes devait forcément entraîner des abus.

Le chiffre de chacune des demandes s'accrut dans une proportion considérable; aussi les préfets et les inspecteurs, assaillis de réclamations des municipalités, désireuses de recevoir le maximum de provende de l'Etat, qu'elles y eussent droit ou non, se gardèrent de provoquer de nouvelles créations de crainte de faire naître de nouvelles plaintes.

La loi du 19 juillet 1889 a remédié, comme nous l'avons dit, à cette situation, mais son action eût été insuffisante si le second paragraphe du règlement d'administration publique du 29 janvier 1890 n'était venu la compléter en spécifiant d'une façon plus nette que par le passé le véritable rôle des caisses des écoles.

Voici les termes de cet article :

Les ressources provenant de la caisse des écoles et la subvention de l'Etat inscrite au budget du ministère de l'instruction publique pour venir en aide à ces établissements SERONT AFFECTÉES EN PREMIER LIEU A LA FOURNITURE GRATUITE DES LIVRES AUX ÉLÈVES INDIGENTS.

L'article 1er du modèle de statut proposé en 1882 ne précisait pas

1. Article 54 de la loi du 19 juillet 1889.

d'une façon aussi formelle le caractère principal de l'institution. *La caisse des écoles a pour but*, était-il écrit, *de faciliter la fréquentation par des récompenses sous forme de livres utiles et de livrets de caisse d'épargne aux élèves les plus appliqués, et par des secours aux élèves indigents ou peu aisés, soit en leur donnant des livres et fournitures de classes qu'ils ne pourraient se procurer, soit en leur distribuant des vêtements et des chaussures et pendant l'hiver des aliments chauds.*

Le rôle charitable de l'œuvre était, on le voit, parfaitement indiqué, mais il n'était peut-être pas fait une distinction assez nette entre des *dépenses indispensables*, comme les fournitures scolaires aux indigents, et des dépenses simplement *utiles* comme les récompenses de diverse nature. Si on ajoute que nombre de conseils municipaux généralisèrent à tous les élèves le don des fournitures scolaires, on a l'explication de l'impossibilité où se trouva rapidement l'Etat d'exécuter les promesses de la loi de 1882.

Dans les grandes villes comme Paris, où les souscriptions sont abondantes et le concours demandé à l'administration supérieure presque nul, cette manière d'agir peut être légitime, mais dans les petites communes la situation se présente autrement, la subvention de l'Etat étant en fait détournée de son but essentiellement charitable pour des dépenses presque de luxe, alors que le crédit ne suffit pas à remplir sa véritable destination.

Le rôle de l'Etat chaque fois qu'il s'agit d'une institution charitable, et particulièrement dans le cas des caisses des écoles, est, à notre avis, nettement tracé. Il doit protéger les débuts de l'œuvre, stimuler le zèle des organisateurs, leur donner tous les renseignements, toutes les facilités nécessaires, mais ses dons ne peuvent avoir un caractère permanent ni atteindre un chiffre assez élevé pour rendre inutile l'action de l'initiative privée ; ils doivent être, dans la plupart des cas, de simples témoignages d'intérêt.

D'ailleurs la voie que l'Etat peut suivre désormais est bien délimitée par les termes du décret du 29 janvier. Le crédit dont il dispose est destiné à venir en aide presque exclusivement aux indigents; mais le taux de ses subventions n'étant plus déterminé, il lui sera loisible de réserver une part de ses allocations pour provoquer de nouvelles créations en promettant de venir en aide aux communes par des subsides non plus égaux à ceux votés par elle, mais proportionnels à la part faite aux enfants pauvres dans ces subsides.

L'administration pourrait rendre encore un service à l'institution dans un ordre d'idées différent. Pour être à même de fixer équitablement le chiffre de leurs subventions, l'Etat, les Conseils généraux et municipaux auraient grand intérêt à être renseignés sur la dépense

annuelle moyenne d'un élève pour livres et papeterie. M. F. Buisson faisait allusion, dans son article du 15 mars 1889 de la *Revue pédagogique*, au peu de résultat d'une enquête faite à ce sujet; mais une statistique portant sur un plus grand nombre de communes ne pourrait-elle pas donner des renseignements plus satisfaisants? L'indication serait forcément très approximative, mais elle rendrait encore service.

D'autre part, d'importantes modifications pourraient être apportées au rôle exercé jusqu'ici par les diverses autorités dont dépendent les caisses : comité, préfets et inspecteurs primaires. Il nous semble, en premier lieu, que les directeurs et directrices d'écoles primaires et d'écoles maternelles occupent au sein des comités une place vraiment trop secondaire. Actuellement, en effet, ils n'en sont pas membres de droit, mais *peuvent* simplement être convoqués aux séances *à titre consultatif*.

C'est vraisemblablement à cette disposition qu'est dû le fait relaté dans plusieurs rapports d'inspecteurs d'académie aux Conseils généraux, et notamment dans celui de la Haute-Marne, de sommes votées par les conseils municipaux et cependant restées sans emploi. Dans d'autres départements on observe une parcimonie fâcheuse; ainsi, en 1887, dans le département de Meurthe-et-Moselle, sur un total de ressources de 57,649 francs, 26,990 francs seulement ont été employés. A la fin de la même année, le total des valeurs en caisse pour toute la France s'élevait à 1,589,937 francs. Ce chiffre paraît bien élevé lorsqu'on constate qu'il représente près de moitié du total des dépenses de l'année courante. On peut dire, sans crainte d'être traité de prodigue, qu'une institution charitable qui, en présence de grands besoins, économise un tiers de ses revenus, ne remplit pas bien son rôle. Il semble donc que les administrateurs des caisses des écoles auraient avantage à être mieux éclairés sur les dépenses à effectuer, et nul n'est mieux désigné pour cette tâche que l'instituteur. Il a sous les yeux les comptes de l'année courante, et ce qu'il sait de la composition de sa future classe lui permet de se rendre compte des besoins qu'il y aura à satisfaire.

Nous désirerions donc que dans chaque commune un instituteur assistât de droit aux séances du comité. Dans les localités comprenant plusieurs écoles, cet instituteur pourrait être désigné par ses collègues. Ce maître serait chargé de présenter à la réunion de juillet un projet de budget d'un modèle uniforme, divisé tant pour l'exercice écoulé que pour l'exercice à venir en un certain nombre de chapitres et d'articles portant les rubriques suivantes : 1° ressources diverses (subventions communales, départementales, de l'État, souscriptions particulières, quêtes, fêtes et legs); 2° dépenses (fournitures scolaires

aux indigents, dons de vêtements, dons d'aliments, fournitures scolaires aux autres élèves, prix).

Le budget une fois voté, un exemplaire en serait adressé à l'inspecteur primaire qui le transmettrait lui-même au préfet avec ses observations. Cet exposé ne serait pas seulement un élément de statistique très intéressant, il permettrait de reconnaître si les fonds de la caisse sont employés en premier lieu pour les fournitures scolaires des indigents. Il fournirait enfin une base d'appréciation indispensable chaque fois que la commune sollicite une subvention soit du département, soit de l'Etat [1]. S'il peut y avoir avantage à ne pas gêner par une réglementation minutieuse les caisses des écoles, il est équitable par contre de faciliter le contrôle des fonds alloués. On peut dire, du reste, que si nombre de préfets et de Conseils généraux se sont désintéressés jusqu'ici des caisses des écoles, c'est en partie parce que les renseignements qu'ils pouvaient se procurer sur cette œuvre étaient fort insuffisants. Actuellement, en effet, le compte-rendu qui, aux termes du modèle des statuts, doit être transmis à l'inspecteur d'académie, ne contient souvent que des indications par trop sommaires, et quelquefois ne lui parvient même pas. Ces statuts n'ayant aucun caractère obligatoire, le rédacteur du compte-rendu, en l'absence de toute prescription impérative, n'a pas de pressants motifs d'adresser à un fonctionnaire avec lequel il n'a aucun lien un rapport que personne n'est en droit absolu de lui réclamer.

Dix-sept départements seulement ont alloué des subventions en 1888 aux caisses des écoles: ce sont l'Aisne (800 fr.), les Hautes-Alpes (1,500 fr.), le Calvados (3,500 fr.), la Charente-Inférieure (1,185 fr.), la Corrèze (130 fr.), le Doubs (5,000 fr.), la Haute-Garonne (1,250 fr.), la Gironde (1,000 fr.), l'Isère (515 fr.), le Jura (3,457 fr.), la Manche (2,000 fr.), la Nièvre (505 fr.), l'Orne (500 fr.), le Rhône (5,000 fr.), la Seine (54,450 fr.), la Seine-Inférieure (4,000 fr.), la Somme (1,393 fr.).

L'ensemble des subsides alloués par les départements représente une somme de 86,185 francs; mais si on défalque la subvention votée par le Conseil général de la Seine, cette somme se trouve réduite à 31,735 francs, chiffre qui accuse cependant un progrès sur les subventions de 1878, qui ne s'élevaient qu'à 15,787 francs.

Ce qu'il faut regretter, c'est donc moins la modicité du total des crédits que le petit nombre de départements qui font une place dans

1. Le vœu exprimé ici a été en partie réalisé : un budget analogue à celui dont il est question est actuellement exigé par l'État des communes qui lui demandent une subvention (circulaire du 2 mai 1890).

leur budget à une dépense de cette nature, surtout lorsqu'on constate que ce sont ceux où l'institution aurait le plus d'utilité qui s'abstiennent. Si nous consultons les statistiques, nous voyons en effet que les départements où la fréquentation des écoles est très faible, où le nombre des conscrits et des conjoints illettrés est considérable, semblent à peine connaître l'institution des caisses des écoles et que les Conseils généraux n'y accordent aucun secours à l'œuvre.

Par contre, un département qui a inscrit une des plus fortes subventions en 1888, le Doubs, figure au premier rang dans la liste établie d'après le degré d'instruction.

Les comptes-rendus détaillés n'auraient pas seulement les avantages que nous venons de signaler, ils permettraient encore d'appeler l'attention des administrateurs des caisses sur les diverses formes sous lesquelles l'initiative privée peut venir à leur aide.

Si dans les grandes villes les caisses des écoles sont avant tout alimentées par des souscriptions particulières, les produits de legs, de quêtes et de fêtes données à leur profit, il n'en est pas de même dans les campagnes ; les ressources sont dues ici presque exclusivement à des subventions communales ou administratives. A Paris, l'usage de faire une quête pour l'œuvre des caisses après chaque cérémonie civile de mariage est entré dans les mœurs; il conviendrait de généraliser en province cette excellente coutume.

Les bals, les kermesses, les cavalcades, les concerts, les fêtes locales de quelque nature qu'elles soient, sont d'excellentes occasions de faire appel, je ne dirai pas seulement à la charité, mais à l'intérêt public. Avant tout il faut faire connaître l'institution si on veut qu'elle progresse.

Si on considère que la loi, en rendant obligatoires les caisses des écoles, n'avait cependant déterminé aucune ressource spéciale en leur faveur, on peut regarder avec satisfaction les résultats obtenus dans plus de la moitié de la France; mais ce ne doit être là qu'un encouragement à faire un nouvel effort. Pour assurer le succès de cette œuvre de fraternité, les conseils que nous avons donnés sont peu de chose : ce qu'il faut, c'est que les hommes dévoués qui ont amené l'institution au point où elle en est paient de nouveau de leur personne et trouvent des imitateurs.

Dr GALTIER-BOISSIÈRE.

RAPPORT

A M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

SUR LES RÉSULTATS COMPARÉS DE L'ENSEIGNEMENT DU CHANT PAR LA MÉTHODE CHEVÉ ET PAR LA MÉTHODE USUELLE

Paris, le 10 août 1889.

MONSIEUR LE MINISTRE,

La commission chargée, par arrêté du 23 janvier 1882, d'élaborer un projet d'organisation de l'enseignement du chant dans les écoles normales et les écoles primaires et de présenter un projet d'ensemble sur cette question, s'est ralliée tout entière, comme l'a dit M. Guéroult dans son rapport en 1883, au principe de la liberté absolue des méthodes.

Néanmoins, la sous-commission chargée de rédiger un programme pour l'enseignement de la musique dans les écoles primaires et les écoles normales et de désigner en même temps au choix des maîtres les méthodes les meilleures et les plus pratiques, ayant exprimé le désir de voir expérimenter comparativement la méthode usuelle et la méthode Chevé dans des écoles du département de la Seine, la commission du chant avait décidé d'abord, dans sa séance du 22 juin 1883, que de premières expériences comparatives seraient faites dans l'école normale des instituteurs de la Seine (établie à Auteuil), où les deux méthodes sont enseignées concurremment.

Dans ces expériences, la méthode usuelle a eu quelque avantage pour la théorie et la méthode Chevé l'a emporté pour la lecture (collective et individuelle) et la dictée.

De nouvelles expériences comparatives ont été instituées ensuite dans les écoles primaires de la ville de Paris, savoir :

GARÇONS

Méthode usuelle.	*Méthode Chevé.*
Rue de l'Arbalète.	Rue de Fleurus.
Rue du Pont-de-Lodi.	Rue de Madame.
Rue Saint-Benoît.	Rue de Pontoise.
Rue Saint-Jacques.	Rue de Poissy.

FILLES

Rue de l'Arbalète.	Rue de Pontoise.
Rue Buffon.	Rue de Madame.

Les résultats, évalués en points, sont les suivants :

Cours élémentaire.

Les épreuves étant :

1° Lecture à première vue d'un solfège très facile à une partie en *ut* (blanches et noires sans divisions) ;

2° Dictée de sons non mesurés, faite par un des membres de la commission et répondue à haute voix ;

3° Exécution nuancée, de mémoire, d'un chant scolaire avec paroles, choisi parmi les quatre que chaque professeur avait dû faire apprendre.

Le concours a donné les résultats suivants :

GARÇONS

Ancienne méthode.	Lect.	Dictée.	Chant.	Total.	*Méthode Chevé.*	Lect.	Dictée.	Chant.	Total.
Rue de l'Arbalète .	absent				Rue de Fleurus . .	20	20	14	54
Rue Saint-Benoît .	30	38	33	101	Rue de Madame. .	43	35	30	108
R. du Pont de-Lodi.	31	40	29	100	Rue de Pontoise. .	45	39	21	105
Rue Saint-Jacques.	37	42	18	97	Rue de Poissy. . .	49	43	31	123

FILLES

Rue de l'Arbalète .	22	16	55	93	Rue de Pontoise. .	58	14	53	125
Rue de Buffon . .	41	45	63	149	Rue de Madame. .	65	24	62	151

Cours moyens.

Les épreuves étaient :

1° Lecture à première vue d'un solfège à une partie en *ut*, *sol* ou *fa* majeur ou *la* mineur avec croches et soupirs et demi-soupirs.

2° Dictée mesurée d'un air, écrit, sans réponse, par les élèves.

3° Exécution des accords tonaux choisis par la commission dans les tons majeurs d'*ut*, de *sol* ou de *fa* et dans les tons mineurs de *la*, de *mi*, de *ré* ou d'*ut* mineur.

4° Exécution nuancée, avec paroles, d'un chant scolaire à deux parties.

Les résultats ont été :

GARÇONS.

Ancienne méthode.	Accords.	Lect.	Dictée.	Chant.	Total.	*Méthode Chevé.*	Accords.	Lect.	Dictée.	Chant.	Total.
R. St-Jacques	24	8	6	27	65	R. de Fleurus	25	16	17	22	80
R. de l'Arbalète	35	12	13	28	88	R. de Poissy	27	20	3	12	62
R. Saint-Benoit	38	17	9	30	94	R. de Madame	24	30	28	27	109
R. du Pont-de-Lodi	32	25	8	33	101	R. de Pontoise	31	33	47	32	143

FILLES.

R. de l'Arbalète	37	18	14	35	104	R. de Madame	31	32	33	28	124
R. de Buffon	36	22	15	35	108	R. de Pontoise	[illegible]	34	32	38	156

Cours supérieurs.

Les épreuves étaient :

1° Lecture d'un solfège à 1 voix.
2° — — à 2 voix.
3° Exécution d'un chœur.
4° Dictée.

Les résultats ont été :

GARÇONS

Ancienne méthode.	Solf. à 1 v.	à 2 v.	Chœur	Dictée	Total	*Méthode Chevé.*	Solf. à 1 v.	à 2 v.	Chœur	Dictée	Total
R. du Pont-de-Lodi.	14	5	27	7	53	R. de Poissy .	14	11	26	27	78
R. Saint-Benoit	22	15	30	6	73	R. de Madame	17	17	22	21	77
R. de l'Arbalète	25	16	27	13	81	R. de Fleurus.	24	19	27	19	89
R. St-Jacques.	18	9	28	37	92	B. de Pontoise	12	13	25	31	81

FILLES

R. de l'Arbalète	24	14	30	13	81	R. de Madame	20	16	25	13	74
R. de Buffon .	30	30	30	36	126	R. de Pontoise	22	10	26	42	100

Les résultats totalisés par natures d'épreuves sont les suivants :

LECTURE A PREMIÈRE VUE

Ancienne méthode.				*Méthode Chevé.*			
Cours élément^res.	Garçons .	122	185	Cours élément^res.	Garçons .	157	280
	Filles . .	63			Filles . .	123	
Cours moyens.	Garçons .	62	102	Cours moyens.	Garçons .	99	165
	Filles . .	40			Filles . .	66	
Cours supérieurs	Garçons .	124	222	Cours supérieurs	Garçons .	127	195
	Filles . .	98			Filles . .	68	
	Total. . .		509		Total. . .		640

DICTÉE

Ancienne méthode.				*Méthode Chevé.*			
Cours élément^res.	Garçons .	150	211	Cours élément^res.	Garçons .	137	175
	Filles . .	61			Filles . .	38	
Cours moyens.	Garçons .	36	65	Cours moyens.	Garçons .	95	180
	Filles . .	29			Filles . .	85	
Cours supérieurs	Garçons .	63	112	Cours supérieurs	Garçons .	98	153
	Filles . .	49			Filles . .	55	
	Total. . .		388		Total. . .		508

EXÉCUTION D'UN CHOEUR

Ancienne méthode.				*Méthode Chevé.*			
Cours élément^res.	Garçons .	100	218	Cours élément^res.	Garçons .	96	211
	Filles . .	118			Filles . .	115	
Cours moyens.	Garçons .	121	191	Cours moyens.	Garçons .	93	159
	Filles . .	70			Filles . .	66	
Cours supérieurs	Garçons .	112	172	Cours supérieurs	Garçons .	100	151
	Filles . .	60			Filles . .	51	
	TOTAL. . .		581		TOTAL. . .		521

TOTAL GÉNÉRAL

Ancienne méthode.		*Méthode Chevé.*	
Lecture	509	Lecture	640
Dictée	388	Dictée	508
Exécution	581	Exécution	521
TOTAL. . .	1478	TOTAL. . .	1669

D'après ces résultats, l'ancienne méthode a eu en général quelque avantage pour l'épreuve du chant ou de l'exécution de morceaux appris par cœur, et la méthode Chevé a eu presque toujours un avantage marqué pour les épreuves qu'on peut appeler scolastiques.

En conséquence, la commission estime qu'il n'y a pas lieu d'exclure cette dernière méthode des écoles où elle a été pratiquée jusqu'à présent, et qu'au contraire il convient non seulement de laisser toute liberté de s'en servir soit dans ces écoles soit dans d'autres, mais encore d'en encourager l'emploi.

Il y aura lieu seulement, partout où cette méthode sera employée, et sans parler des autres perfectionnements qu'elle pourra recevoir, de recommander aux maîtres de s'appliquer à perfectionner l'exécution, c'est-à-dire de les inviter à joindre, autant que possible, à l'enseignement du mécanisme musical, la culture du goût.

Le Rapporteur,
F. RAVAISSON.

L'ABUS DES DEVOIRS ET DES CORRECTIONS

STÉNOGRAPHIE D'UNE CONVERSATION ENTRE UNE JEUNE INSTITUTRICE ET SON ANCIEN PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE

L'institutrice. — Monsieur, je viens vous trouver parce que je succombe sous le poids de la besogne que j'ai entreprise. Quand j'étais à l'école normale, vos paroles m'ont plus d'une fois fait reprendre courage. C'est ce souvenir qui m'a poussée jusqu'ici.

Le professeur. — Je vous en remercie, mademoiselle ; dites-moi hardiment ce qui vous accable, nous trouverons peut-être de quoi y remédier.

L'institutrice. — Ce dont je ne viens pas à bout dans ma tâche, monsieur, c'est la correction des cahiers. Figurez-vous qu'hier je suis allée me coucher à minuit et que je n'avais pas encore fini mes corrections. Je pleurais, monsieur, et j'ai prié ma mère de m'éveiller à cinq heures pour pouvoir achever cette besogne et faire mon journal de classe.

Le professeur. — Mademoiselle, vous êtes dans une voie tout à fait fausse. Combien d'heures de leçons avez-vous tous les jours ?

L'institutrice. — Six heures, monsieur.

Le professeur. — Eh bien, j'admets que vous employiez deux heures, trois tout au plus, à la préparation de votre journal de classe et à la correction de vos cahiers. Si vous allez au delà désormais, vous êtes une malheureuse.

L'institutrice. — Mais, monsieur, on exige que toutes nos leçons soient suivies d'un devoir, que toutes les fautes de tous les devoirs soient soulignées à l'encre rouge s'il s'agit de fautes que l'élève peut reconnaître, et corrigées complètement s'il s'agit de fautes commises par ignorance. Nous devons même redresser les phrases mal construites, indiquer les lacunes, signaler les redites, en un mot corriger la forme et le fond de manière que le devoir devienne digne d'être transcrit. Et songez que j'ai soixante élèves, qui me font chacune trois à quatre pages tous les jours.

Le professeur. — C'est insensé.

L'institutrice. — C'est cependant ainsi. Les inspecteurs l'exigent et la directrice est à cheval sur leurs ordres. Elle voit tous les

jours si les cahiers sont corrigés. Voilà deux mois que je supporte ce martyre, mais je n'en peux plus. Puis mes travaux de conférence, quand les ferai-je? Je suis au désespoir!

Le professeur. — Allons, mademoiselle, il y a une grosse réforme à faire dans vos coutumes. Vous avez mal compris vos supérieurs. Certes les inspecteurs ont raison d'exiger que les cahiers soient régulièrement corrigés et que la plupart des leçons soient suivies d'une application. Quant à la directrice, elle remplit bien ses fonctions si elle veille à ce que le réglement et les ordres des inspecteurs soient exécutés. Mais personne, mademoiselle, n'exige le travail écœurant, stérile, malfaisant auquel vous vous livrez. Voyons, montrez-moi vos cahiers; c'est cela, sans doute, que vous avez apporté là. Eh! mais c'est épouvantable! C'est ce travail que vous faites? Je préférerais aller aux galères! Ce sont des brouillons que vous vous astreignez à corriger!

L'institutrice. — Mais, monsieur, les cahiers au net sont prohibés.

Le professeur. — Mademoiselle, je prétends vous parler en maître. Je vous défends de vous livrer désormais à cette stupide pratique. Vous calomniez vos inspecteurs et votre directrice en me disant qu'ils exigent cela. L'intérêt de vos élèves et votre propre intérêt demandent une complète et immédiate transformation de vos idées sur ce point. Comment, les cahiers au net sont prohibés! Je dis, moi, que vous ne corrigerez désormais à domicile que des cahiers au net. Non pas que l'élève soit toujours obligée de faire son devoir au brouillon pour le recopier: le travail au net doit se faire directement aussi souvent que possible. Mais gardez-vous bien de vous astreindre à corriger des brouillons.

Voici ce qu'il faut faire. Vous donnez, par exemple, une leçon sur les monnaies, et à la suite, comme devoir, le problème suivant: « Calculez le poids de 2500 francs: 1° en argent, 2° en or, 3° en cuivre. » Traitez ce problème ainsi: « Quel est le poids d'un franc en argent? Le poids de 2500 francs? Le poids de la même somme en or? en cuivre? Nous mettrons sur la première ligne la phrase qui dit quel est le poids d'un franc en argent. Énoncez cette phrase. Que mettrons-nous sur la 2e ligne? sur la 3e? sur la 4e? Votre devoir, mes enfants, comprendra donc quatre lignes seulement, mais ces quatre lignes doivent être excessivement bien écrites et sans fautes, les chiffres seront bien faits. Je veux donc un magnifique petit devoir. Si vous le faites comme je le veux, il vous profitera plus que six pages écrites avec négli-

gence. Et je corrigerai ce devoir s'il est soigné. Au contraire, si j'en trouve un qui soit mal écrit, je le barrerai impitoyablement, parce que je le considérerai comme indigne de mon attention. »

Voyez-vous, mademoiselle, ce que l'élève gagnera en faisant chaque jour deux ou trois petits travaux analogues qu'elle vous donnera ensuite à corriger? Bonne écriture, bonne orthographe, habitude de l'ordre et de la propreté, culture du goût, développement du désir de bien faire. Et vous, qu'y gagnerez-vous? Les devoirs seront faciles à corriger, 1° parce qu'ils seront courts, 2° parce qu'ils seront très lisibles, 3° parce que les fautes y seront rares. Il y aura même de l'agrément à les corriger, parce que vous y verrez les progrès réalisés tous les jours, vous y verrez le fruit de votre travail. Quant à vos inspecteurs, ils vous féliciteront de la bonne tenue des cahiers et des résultats obtenus. Ce n'est pas la quantité qu'il faut ici, c'est la qualité.

L'institutrice. — Monsieur, je suis vraiment heureuse d'être venue. Voudriez-vous me dire encore ce que je dois faire pour la rédaction?

Le professeur. — Mademoiselle, vous avez une classe du degré moyen. Là les devoirs de rédaction doivent être fortement préparés. Les phrases sont faites en classe dans une causerie qui précède l'exercice écrit; il y a rédaction orale d'abord. Vous ne pouvez non plus demander des exercices bien longs. J'en voudrais un tous les jours, portant tantôt sur une leçon d'histoire, de géographie ou de sciences naturelles, tantôt sur un sujet de description, de narration ou de lettre, tantôt sur une règle de grammaire dont vous demandez des exemples d'application. Si le devoir de rédaction est suffisamment préparé, les enfants feront peu de fautes de construction et de ponctuation. Si vous exigez qu'on l'écrive toujours avec un soin infini, il renfermera peu de fautes d'orthographe, car la mauvaise orthographe est un des résultats d'une écriture négligée et d'un travail trop précipité. Quand vous serez dans les classes supérieures, les rédactions deviendront plus longues, mais vos élèves seront moins nombreuses, et si vous exigez le soin, vous sortirez de vos corrections sans difficulté.

L'institutrice. — Il est fort difficile, monsieur, d'obtenir des devoirs si bien faits. Il y a beaucoup d'enfants qui ne peuvent pas travailler convenablement à domicile, faute de temps, ou de tranquillité, ou de place, ou de lumière, ou d'encre même.

Le professeur. — Si beaucoup de vos élèves se trouvent dans cette situation, mademoiselle, faites écrire le devoir en classe.

Quand vos élèves sont occupées à résoudre un problème et que vous surveillez de près leur travail, vous donnez une leçon d'arithmétique. Quand elles font un devoir de style, vous donnez une leçon de langue maternelle. Quand elles narrent un fait historique, vous donnez une leçon d'histoire. Une leçon d'école primaire n'est pas nécessairement une conférence. Vous pouvez facilement trouver dans vos six heures le temps nécessaire pour les devoirs que vous corrigerez à domicile.

L'institutrice. — Mais il y a des parents qui veulent que l'élève ait un devoir à faire après la classe.

Le professeur. — Pour satisfaire ces parents, donnez un devoir qui n'exige qu'un simple coup d'œil d'appréciation : une carte de géographie, une page d'histoire, un dessin, un calcul à effectuer, un problème dont vous ne demandez que la réponse, et faites-vous remettre ce devoir sur une feuille à part. Il faut modifier nos prescriptions d'après les circonstances.

L'institutrice. — Faut-il absolument un devoir après chaque leçon, monsieur?

Le professeur. — Pas absolument. Je veux bien admettre qu'il y ait des applications après la plupart des leçons. Mais beaucoup de ces applications doivent être vues en classe, en présence de l'élève, sous ses yeux : c'est la partie individuelle de votre enseignement; elle est nécessaire, mais elle ne doit pas entraîner pour vous une besogne à domicile.

L'institutrice. — Il y aura donc dans le cahier des demi-pages qui n'auront pas été corrigées. Les inspecteurs ni la directrice n'admettront cela.

Le professeur. — Mais, mademoiselle, réservez le cahier que vous corrigez à domicile pour les principaux devoirs dont je vous ai parlé. Les calculs, les dictées, les exercices grammaticaux, les premières épreuves des cartes et des dessins, faites-les faire sur l'ardoise ou dans un cahier à part. Vous verrez de tout cela ce qu'il est possible d'en voir en classe, et tout le monde admettra évidemment l'impossibilité matérielle de tout voir quand on a soixante élèves.

L'institutrice. — Vous ne sauriez croire, monsieur, de quel poids vous m'avez soulagée. Mais croyez-vous que les inspecteurs seront contents comme cela? Ils sont sévères, monsieur, nous pâlissons d'effroi quand nous les voyons arriver.

Le professeur. — Rassurez-vous, mademoiselle; si vous faites bien ce que je vous dis, ne craignez rien. Et défiez-vous de toutes

ces terreurs qui vous empêchent de bien travailler en présence de vos supérieurs, et qui vous enlaidissent par-dessus le marché. Vous vous trompez sur les exigences des autorités. Cette grande sévérité des inspecteurs ne doit faire trembler que les paresseuses et les incapables. Surtout ne prolongez pas vos veilles pour corriger des brouillons. Il vous importe de prendre le repos nécessaire, en vous donnant le temps de dîner, en vous occupant un peu de votre jardin ou de votre ménage après les heures de classe, en faisant parfois une promenade, et surtout en dormant paisiblement sept à huit heures par jour. Cela est nécessaire à la bonne réussite de votre enseignement autant qu'à votre santé. Pour donner une leçon avec ardeur, pour déployer l'énergie nécessaire au maintien de l'ordre et de l'attention pendant les heures de classe, il faut des forces que ne possède plus une personne énervée par le surmenage. Puis il importe que vous ne vous exposiez pas à devoir suspendre vos leçons pour cause d'indisposition. Et enfin, vous avez encore autre chose à faire pour devenir bonne institutrice et rester toujours à une hauteur intellectuelle et morale suffisante : outre vos travaux de conférence, il faut lire, il faut penser aux améliorations que l'expérience vous montre qu'il est nécessaire d'apporter à votre enseignement, il faut préparer des matériaux pour vos leçons, composer et collectionner des problèmes, des dictées, des canevas de rédactions. Il serait absurde de dépenser vos forces et votre temps à la correction inutile d'un tas de choses informes, alors que tant de travaux importants réclament votre attention. Certes une de nos grandes obligations est de corriger les devoirs, mais des devoirs faits avec tout le soin possible. La réussite de l'enseignement se manifeste par la perfection des travaux scolaires, et non par leur masse.

E. E.

(Extrait de l'*Abeille*, de Bruxelles.)

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Sur la composition des eaux de drainage.

Le drainage. — Son utilité. — Relations entre la quantité de pluie et la quantité d'eau écoulée par les drains. — Composition des eaux de drainage. — Action du ferment nitrique. — Pertes d'azote par les eaux de drainage. — Les cultures dérobées pour engrais.

Pour qu'une plante se développe vigoureusement, il faut que ses racines s'enfoncent dans un sol bien aéré; l'expérience démontre que si on maintient les racines d'un végétal dans une atmosphère dépouillée d'oxygène, on le fait périr. Or cette condition d'aération, nécessaire à la vie végétale, n'est pas réalisée dans tous les sols. Quand ils sont plats, qu'ils reposent sur une couche d'argile ou de roche non fendillée, les eaux de pluie s'y accumulent, les gorgent, l'oxygène n'y pénètre plus, les plantes jaunissent.

On évite cet inconvénient par le *drainage :* on détermine dans une pièce de terre le sens de la pente, on creuse des tranchées parallèles, on y dépose des tuyaux de terre cuite poreuse bout à bout. Ces lignes sont reliées par des tuyaux plus larges, par des maîtres-drains destinés à recueillir l'eau que laissent écouler les lignes de drains parallèles; ces eaux sont ensuite conduites dans des fossés et emmenées hors du domaine.

On ne saurait croire, quand on n'en a pas été témoin, quelle influence heureuse exerce le drainage sur les terres fortes, argileuses; elles deviennent ainsi excellentes et portent notamment d'admirables récoltes de blé; j'ai vu, dans le département du Nord, une terre qu'un fermier avait abandonnée, désespérant d'en tirer parti, fournir, après drainage et marnage, des récoltes de blé atteignant 30 q. m. à l'hectare, correspondant à 60 hectolitres.

J'ai disposé, pendant l'année juin 89 à juin 90, une expérience de drainage artificiel à l'école de Grignon. Je ne pouvais en effet faire opérer le drainage régulier d'un champ, il eût été tout à fait inutile, car le sous-sol du domaine de Grignon est essentiellement perméable et je n'aurais rien recueilli. Dix grands pots en

terre, vernissés, munis à la partie inférieure d'un orifice dans lequel s'engageait un bouchon en caoutchouc et un gros tube de verre, ont reçu une épaisse couche de cailloux de deux à trois centimètres, puis trente kilos de terre à divers états de fertilité; ces terres sont restées dénudées, on a recueilli et mesuré avec soin l'eau qu'elles ont laissé passer : ces eaux représentaient celles qui auraient coulé dans un drainage parfait. Or si on compare la quantité d'eau tombée aux quantités d'eaux de drainage recueillies, on trouve les chiffres suivants :

	Eau de pluie en millimètres.	Eau de drainage en millimètres.	Rapport. P.	D.
Printemps (février à juin)	152.5	46.6	3	2
Eté (juin à octobre).	164.0	7.6	21	5
Octobre	79.5	59.5	1	3
Hiver (novembre à février).	105.3	75.6	1	4
	501.3	189.3	2	7

On voit que pendant l'été, l'an dernier, le drainage ne représente qu'une très faible fraction de l'eau tombée; le rapport de la pluie au drainage est très élevé; même, quand le sol ne porte pas de végétaux, l'eau s'évapore aisément, une très petite quantité peut gagner les profondeurs et s'échapper dans le sous-sol. Il en a été tout autrement au mois d'octobre : la température a baissé, l'évaporation est devenue faible, les premières pluies ont saturé le sol, et bientôt presque toute l'eau qui tombe traverse la terre et s'écoule par les drains; l'effet est un peu moins sensible pendant l'hiver, les pluies sont un peu plus espacées et l'évaporation a été un peu plus active.

L'eau qui lave ainsi le sol entraîne un certain nombre de matières; on y trouve une quantité notable de chaux combinée à l'acide sulfurique et surtout à l'acide nitrique, du chlorure de sodium, de très faibles quantités d'ammoniaque, de potasse, d'acide phosphorique et de matières organiques ; toutes les substances solubles qu'une terre renferme ne sont pas en effet entraînées également par l'eau qui la traverse, tandis que la chaux et la soude passent aisément à travers le sol et se retrouvent dans les eaux de drainage; la potasse et l'ammoniaque sont retenues; tandis que l'acide phosphorique demeure, l'acide azotique est enlevé et perdu.

Ce dernier fait est d'une haute importance ; c'est surtout sous forme de nitrates que les plantes prennent dans le sol l'azote nécessaire à la constitution des principes qu'elles élaborent : la dissolution des nitrates, leur entraînement par les eaux de drainage constitue donc une cause de perte très sérieuse, et c'est à cause de cette déperdition constante que les cultivateurs sont conduits, pour obtenir des récoltes abondantes, à faire l'acquisition d'engrais azotés.

Ils ne se mettent pas à l'abri de ces pertes en achetant des sels ammoniacaux, de préférence au nitrate de soude, car l'ammoniaque ne persiste pas dans le sol dans son état primitif, elle s'y nitrifie rapidement.

Cette transformation est déterminée par l'activité d'un ferment spécial dont l'action a été établie par MM. Schlœsing et Muntz, qui ont montré qu'une terre dans laquelle l'ammoniaque se transformait aisément en acide azotique, perdait cette propriété quand elle était chauffée pendant quelques heures à 100°, ou quand elle était soumise à l'action des vapeurs de chloroforme, et qu'en outre cette terre, devenue incapable de nitrifier en suite de la destruction des organismes nitrifiants par l'action de la chaleur, acquérait de nouveau la propriété de transformer l'ammoniaque en acide azotique, si on l'ensemençait de ferment nitrique en lui incorporant une petite quantité d'une terre dans laquelle la nitrification était active.

Ces expériences avaient montré que la nitrification est due à l'activité d'un ferment organisé; jusqu'à ces derniers mois, ce ferment avait cependant échappé aux recherches, on constatait son existence par les transformations qu'il déterminait sans avoir pu l'isoler; cette grave lacune dans nos connaissances vient d'être comblée par un bactériologiste russe, M. Vinogradsky, qui a découvert la bactérie nitrique, l'a isolée, cultivée, et lui a reconnu une propriété extrêmement curieuse et très inattendue : cette bactérie vit, croît, se multiplie dans un liquide ne renfermant que des matières minérales : potasse, ammoniaque, chaux, acide phosphorique et acide carbonique ; c'est donc en décomposant l'acide carbonique qu'elle trouve le carbone nécessaire à la constitution de ses tissus, et tandis qu'elle oxyde l'ammoniaque en favorisant l'action de l'oxygène, qu'elle met ainsi en jeu une quantité

notable d'énergie due à la combustion de l'hydrogène et de l'azote de l'ammoniaque, elle utilise une partie de cette énergie à réduire l'acide carbonique des carbonates.

L'activité du ferment nitrique ne s'exerce que dans un milieu aéré, humide, porté à une température de 10 à 30° et très légèrement alcalin; dans un sol gorgé d'eau, où l'air ne circule pas, les nitrates cessent de se former, et l'une des utilités du drainage est précisément de favoriser la nitrification par une aération régulière du sol.

La formation des nitrates dans les terres cultivées se produit surtout pendant le printemps et l'été, quand le sol est chaud et humide; si la sécheresse arrive, tout s'arrête; tant que la terre est couverte de végétaux, les nitrates sont saisis par les racines et généralement utilisés; il arrive cependant que ces nitrates s'accumulent en nature dans certaines plantes et y persistent sans être transformés en matières organiques azotées; les orties, les amaranthes, la bourrache renferment presque toujours des nitrates; on en trouve également dans les grosses betteraves très aqueuses cultivées pour l'alimentation du bétail, et quelquefois en proportions considérables; le sorgho cultivé comme fourrage renferme parfois une telle proportion de nitrates que les animaux qui le consomment en sont incommodés.

Ainsi l'activité du ferment nitrique si précieux pour assurer des récoltes abondantes, puisque grâce à lui les matières azotées inertes du sol arable prennent une forme assimilable, cette activité précieuse, disons-nous, quand elle est modérée, devient funeste quand elle s'exagère; une terre fertile produit souvent plus de nitrates que les plantes n'en consomment, et l'excès disparaît dans les eaux de drainage.

Celles qui ont été recueillies dans les expériences indiquées plus haut ont montré des richesses très variables.

	Azote nitrique contenu dans un mètre cube d'eau de drainage en grammes.
Printemps (février-juin)	30
Été (juin-octobre)	167
Octobre	135.9
Hiver (novembre-février)	16.6

L'influence de l'élévation de température est très marquée : c'est pendant l'été que les nitrates se sont formés en plus grande quantité ; les eaux écoulées en octobre ont été encore très chargées, tandis que celles qu'on a recueillies en hiver et au printemps l'étaient beaucoup moins.

Il est manifeste qu'en multipliant la teneur moyenne en azote nitrique des eaux de drainage pendant ces diverses périodes par les quantités recueillies, on trouvera le poids d'azote nitrique perdu dans les eaux de drainage ; en effectuant ces calculs, on trouve :

	Azote nitrique entraîné dans les eaux de drainage.	Quantité de nitrate de soude correspondante. Le nitrate de soude renferme 16 p. 100 d'azote.	Valeur en argent du nitrate de soude équivalent à l'azote nitrique perdu.
Printemps .	Kg. 13.9	Kg. 86.2	Fr. 20.6
Été	12.7	78.7	18.8
Octobre . .	80.8	500.9	120.2
Hiver . . .	12.5	77.5	18.6

Pendant l'année juin 1889-juin 1890, la perte de nitrates n'a été considérable que pendant le mois d'octobre ; dans l'expérience précédente elle s'est élevée à 80kg8 d'azote nitrique : elle correspond à 500kg9 de nitrate de soude, valant 120 francs, le nitrate de soude se payant actuellement environ 24 francs les 100 kilos.

Le chiffre précédent est tellement énorme, il est si étrange de voir un cultivateur, qui hésite à faire l'acquisition de 200 kilos de nitrate de soude, en perdre sans s'en douter 500 kilos, qu'il importe de discuter sérieusement les dosages sur lesquels cette perte est calculée.

La première objection qui se présente à l'esprit repose sur les conditions mêmes de l'expérience : on dira que la terre maintenue dans un pot s'est trouvée dans des conditions très différentes de celles d'un sol en place, et que la nitrification s'y est exagérée ; une condition en effet a été plus favorable : l'élévation de la température est certainement plus considérable dans les pots qu'en pleine terre, et c'est là une condition avantageuse à l'activité du ferment nitrique ; mais il convient de rappeler d'autre part que la terre a été souvent plus sèche que si elle avait été maintenue dans les conditions normales : or la dessiccation arrête l'activité du ferment nitrique ; la disposition de l'expérience tend donc d'une

part à activer la nitrification, d'autre part à la restreindre, de telle sorte qu'on ne peut pas croire que le chiffre trouvé soit très exagéré. Il est à remarquer que les terres en expérience sont les unes enrichies par des fumures, les autres au contraire très appauvries ; il n'y a donc rien d'extraordinaire dans leur composition.

Peut-on invoquer l'action d'une saison anormale? L'été de 1889 a été plus chaud que la moyenne, et cette année, par exemple, les eaux de drainage s'écoulant pendant le mois de juillet enlèvent les nitrates déjà formés, et les eaux d'octobre n'auront pas la richesse constatée de l'an dernier; mais c'est bien plutôt la distribution des pluies de 1890 que celle de 1889 qui est exceptionnelle, et habituellement on trouvera des chiffres moins élevés, mais analogues à ceux que nous avons inscrits plus haut; en effet, dans la France septentrionale, de grandes pluies sont fréquentes à la fin de septembre et en octobre; ces pluies lavent la terre et entraînent les nitrates qui s'y sont formés pendant l'été; plus ou moins grande d'une année à l'autre, la perte existe toujours, et il nous reste à rechercher comment elle peut être évitée.

Les nitrates sont entraînés parce que le sol est découvert et ne porte pas de végétaux ; s'il avait été garni d'une végétation vigoureuse, elle se serait saisie des nitrates à mesure de leur formation et les eaux de drainage seraient restées pauvres. Or cette dénudation du sol suit presque toujours la culture du blé; quand la moisson est faite, on procède parfois à un labour de déchaumage, mais jusqu'aux semailles du printemps la terre forme des nitrates en pure perte; c'est là ce qui est fâcheux. Pour y porter remède, il convient d'opérer de la façon suivante : aussitôt après la moisson on donne un léger labour de déchaumage et on sème une graine qui germe facilement et donne une plante couvrant rapidement le sol; on emploie la navette ou le colza, et deux cas peuvent se présenter : ou l'arrière-saison est sèche et la graine ne germe pas, mais dans ce cas il n'y a pas de perte puisqu'il n'y a pas d'écoulement des eaux de drainage; ou bien il pleut, la graine germe, le sol est bientôt couvert et les racines s'emparent des nitrates formés, la plante devient vigoureuse : qu'on l'enfouisse par le grand labour d'automne, ou lui laisse passer l'hiver et qu'on ne l'enterre qu'au printemps, elle aura toujours

retenu les nitrates, et comme elle se décompose rapidement dans le sol, elle lui rend sous forme d'engrais vert l'azote des nitrates assimilés.

Je crois que cette pratique des *cultures dérobées pour engrais* mérite d'être sérieusement encouragée ; les engrais végétaux sont souvent très efficaces, la terre bénéficie non seulement de l'azote des nitrates, qui sans cette culture dérobée serait perdu, mais en outre de la matière organique élaborée pendant l'automne; or la betterave qui succède souvent au blé dans la culture du nord de la France est particulièrement sensible aux fumures organiques; plusieurs cultivateurs m'ont dit s'être très bien trouvés de cet enfouissement en vert d'une plante semée après la récolte du blé.

P.-P. Dehérain,
Membre de l'Institut.

LA PRESSE ET LES LIVRES

ALENTOUR DE L'ÉCOLE, par *Edouard Petit*, avec une préface par *Jules Simon*; 1 vol. in-12, Maurice Dreyfous. — Le livre de M. Edouard Petit est un recueil de chroniques scolaires publiées dans le journal *le Mot d'Ordre*. L'auteur ne s'est pas seulement promené « alentour de l'école », comme semble le dire trop modestement le titre qu'il a choisi : il y est entré ; il l'a explorée dans tous les sens, avec une curiosité passionnée. Notamment en ce qui concerne les écoles professionnelles de la ville de Paris, il s'est livré à une consciencieuse enquête, d'où il a rapporté en grand nombre les observations intéressantes, les impressions personnelles et sincères. Une grande partie de l'ouvrage est d'ailleurs consacrée aux questions d'enseignement secondaire; à l'école de Cluny, si menacée aujourd'hui dans son existence et que M. Petit voudrait au contraire étendre et développer en la transportant à Paris ; aux exercices physiques dans les lycées ; au baccalauréat dont il dit : « Le baccalauréat, voilà l'ennemi ! »; aux réformes projetées dans les programmes; surtout aux humanités modernes, à l'enseignement secondaire français, dont il est le très chaud partisan. Dans cette variété de sujets M. Petit se montre également compétent, et il mérite assurément l'éloge que lui décerne M. Jules Simon dans la préface placée en tête du volume : « Vous avez trouvé moyen d'être original dans une matière que tout le monde a traitée, et vous nous apprenez beaucoup de choses, à nous qui sommes du métier. »

Ajoutons que dans ces chroniques, sémillantes et pimpantes, la forme est agréable. L'auteur donne un tour enjoué à ses réflexions ; il aborde d'une façon amusante les sujets les plus graves, et il se fait lire avec plaisir. Ce n'est pas à un écrivain dogmatique que nous avons affaire : c'est à un journaliste spirituel et qui veut plaire.

Il est vrai que dans ces articles de journaux parfois improvisés un peu vite, un défaut est à craindre, auquel M. Edouard Petit n'échappe pas complètement. On n'a pas le temps de vérifier les sources. On écrit au jour le jour. On se contente de l'à peu près. Et c'est ainsi que nous pourrions signaler dans les pages rapides du livre de M. Edouard Petit un trop grand nombre d'inexactitudes, qui n'ont peut-être pas chacune en elle-même une bien grande importance, mais qui, se renouvelant trop souvent, finissent par impatienter le lecteur attentif. En voici quelques exemples : — On ne passe pas trois ans à l'École polytechnique, comme nous l'affirme l'auteur ; on n'y en passe que deux. — Ailleurs, il dira, à propos de la réduc-

tion de la journée scolaire : « Nos écoliers seront enfin traités comme les ouvriers des manufactures ; ils auront la journée de huit heures... » Les ouvriers ne l'ont pas ; ils la demandent, ce qui n'est pas la même chose. — Ce qui est plus grave, c'est la façon dont M. Edouard Petit fait violence aux statistiques pour plaider la cause, qui lui est chère, de l'enseignement spécial : « Le tiers des élèves dans les lycées, les deux tiers dans les collèges reçoivent aujourd'hui les principes de l'instruction nouvelle. » Nous sommes loin de compte. En effet, d'après la statistique de 1887, — et les chiffres n'ont pas varié sensiblement depuis, — les élèves des lycées se répartissaient ainsi qu'il suit : 42,000, en chiffres ronds, pour l'enseignement classique, 11,000 pour l'enseignement spécial, soit un cinquième seulement. Dans les collèges, les proportions sont plus favorables à l'enseignement spécial, qui compte 11,000 élèves environ, contre 17,000 à l'enseignement classique. Nous n'en sommes pourtant pas aux deux tiers dont parle M. Edouard Petit.

Mais ces inexactitudes de détail ne nous empêchent pas de reconnaître tout ce qu'il y a de talent et de verve dans un livre aux allures fringantes et un peu cavalières, écrit au goût du jour, qui sait égayer les questions les plus sérieuses de la pédagogie, et qui certainement trouvera beaucoup de lecteurs. G. Compayré.

Le surmenage mental dans la civilisation moderne, par Mme *Marie Manacéine* ; 1 vol. in-12, traduit du russe, Paris, Masson, 1890. — Ce n'est pas seulement en France que la question du surmenage est à l'ordre du jour : elle existe en tout pays, et l'ouvrage de Mme Manacéine est la preuve qu'en Russie elle est posée dans toute son ampleur. Il n'est pas question seulement du surmenage scolaire, qui n'est qu'un épisode de ce vaste sujet; il s'agit de ce surmenage général, qui semble être une des caractéristiques de la civilisation moderne, de cette fièvre d'activité et de concurrence qui entraîne les hommes de tout âge, funeste d'abord à leur propre santé, mais fatale aussi par conséquent aux générations nouvelles qui, à raison des lois de l'hérédité, naissent dans un état particulier d'anémie et d'irritabilité nerveuse. Moins de sang et plus de nerfs, tel est le bilan physiologique de l'Europe actuelle. Émue, comme tous ceux que préoccupe l'avenir de l'humanité, de la décadence que cet état de choses présage à nos descendants, Mme Manacéine a examiné, tour à tour, dans un livre bien composé, bien divisé, bourré de documents et de faits : 1° les effets ; 2° les causes ; 3° les remèdes du surmenage mental. Nous ne suivrons pas l'auteur dans les considérations, plus médicales que philosophiques, qui expliquent à ses yeux la progression rapide de la morbidité générale. Il suffirait, du reste, d'indiquer les remèdes proposés par Mme Manacéine pour se rendre compte des causes du mal. Ces remèdes consisteraient, en premier lieu, à obtenir des gouvernements quelques lois énergiques

qui établiraient des taxes bien lourdes, bien écrasantes, sur le vin, sur les alcools, sur le tabac, sur les débits de boissons, et même sur les journaux populaires, l'abus de la lecture ayant sa part dans le surmenage cérébral. Mais c'est aux individus eux-mêmes qu'il appartient surtout de combattre les dangers auxquels les exposent, eux et leur race, les conditions particulières de la vie et de la société moderne, et un mot résume tout: la modération, la mesure qu'il convient d'apporter en toutes choses, et jusque dans le travail intellectuel. Si tel est le langage d'un écrivain russe, dans un pays qui ne connaît pas au même degré que le nôtre, tant s'en faut, les ardeurs épuisantes de l'ambition et de la concurrence, propres aux États démocratiques, avec quelle opportunité plus grande encore ces sages avis ne s'adressent-ils pas à notre société française, si agitée, si surmenée, si disposée à se laisser séduire par les sollicitations de la vie à outrance sous toutes ses formes !

Dans le plan que s'est tracé Mme Manacéine, la question scolaire ne tient qu'une petite place, et il faut lui savoir gré de ne pas avoir cédé, autant que quelques hygiénistes français, à ce préjugé nouveau qui tend à persuader à nos écoliers qu'ils travaillent trop et que l'excès du travail scolaire exerce une influence néfaste sur la santé publique. Le moraliste russe nous cite un trait bien curieux de cette exagération qui, dans notre Europe occidentale, a inspiré tant d'anathèmes contre l'école ou contre le lycée ; c'est le fait d'un journal anglais, le *Journal of mental science*, qui a cru nécessaire de reproduire dans ses colonnes une chanson, assez médiocre d'ailleurs, sur les prétendues tortures du travail scolaire. En voici les premiers couplets:

LA CHANSON DE L'ÉCOLE

Avec les paupières, hélas !
Lourdes, rouges et les traits las,
Était assise une écolière
Devant la table familière
Pleine de livres, et serrant
Sa tête d'un geste navrant...
Écris, écris, écris !
Et malgré tout la pauvre folle
Chantait la chanson de l'école.

Apprends, apprends, apprends,
Jusqu'à brouiller les yeux, à tourner la cervelle,
Apprends, apprends, apprends
Toujours quelque leçon nouvelle,
Chiffres, dates et rudiment.
Ma mémoire s'emplit sans trêve ;
Jamais on ne me voit dormant...

Et la chanson continue ainsi, déroulant les supplices imaginaires

de l'existence des écoliers et des écolières. A combien d'hommes, hélas ! faudrait-il souhaiter, pour les protéger contre le trop réel surmenage de leur vie d'affaires ou de plaisirs, de pouvoir vivre encore, comme aux jours de leur enfance, de cette vie régulière et paisible de l'école, où les paresseux d'ailleurs seront toujours la majorité, et les surmenés l'infime exception. Gabriel COMPAYRÉ.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant les mois de juin et de juillet 1890.

Les peuples de la terre, par *Ch. Delon* (Bibliothèque des écoles et des familles), Paris, Hachette in-4° 1890.

Les exploits de Martin Robert, par *Gab. Ferry* (Bibliothèque des écoles et des familles). Ibidem, in-8°.

Pour les faire mentir, par Mme *J. Colomb* (même bibliothèque). Ibidem, in-8°.

Pistache, par *Mme G. Demoulin* (même bibliothèque). Ibidem, in-8°.

Cinquante images expliquées, par Mme *Kergomard*. Paris, Hachette, 2 vol. in-12, 1890.

Henri II et Charles-Quint. Siège de Metz. Bataille de Renty (1552-1555), par *B. Zeller* (Histoire de France racontée par les contemporains). Paris, Hachette, in-12.

Les mots allemands essentiels. Vocabulaire à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire, de l'enseignement primaire supérieur et des candidats à l'école de Saint-Cyr, par *L. Schmitt*. Paris, Maraudet, in-12.

Les mots anglais essentiels. Vocubulaire à l'usage des élèves de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire supérieur, par *E. Haussaire*. Paris, Maraudet, in-12.

Cours de composition française. La méthode, les genres ; adaption de la rhétorique à l'enseignement des écoles normales, à l'enseignement primaire supérieur et à l'enseignement classique français, par *Ed. Chanal*. Paris, Delaplace, in-12, 1890.

Eléments des sciences physiques avec leurs applications à l'agriculture, par *Van Gelder*. Paris, Nathan, in-12°, 1890.

Lectures, leçons d'agriculture et de sciences physiques et actuelles appliquées à la vie rurale, par *Bourier* et *Letrait*. Paris, Nathan, in-12, 1890.

Memento chronologique pour servir aux épreuves écrites de l'agrégation d'histoire. Paris, A. Colin, 1890, in-12.

L'instituteur et l'élève musicien ; — *L'élève musicien;* — *L'intituteur musicien*. Trois ouvrages publiés par l'Association galiniste.

Géographie du département des Landes, par *Bonnefemme*. Paris, Guérin, in-8°, 1889.

Projet d'éléments d'idéologie à l'usage des écoles centrales de la République française. Paris, Didot, in-8°, an IX.

La Révolution chimique. Lavoisier, par *Berthelot*. Paris, Alcan, in-8°, 1890.

Exposition universelle de 1889. Instruction publique. Classes 6, 7 et 8. Rapport de MM. *Gobat* et *Hunziker*, délégués suisses. Bienne, in-8°, 1890.

Les récréations et les fêtes de l'école, du pensionnat et de la famille, par Mme *Chevalier*. Paris, Lecène et Oudin, 1888.

Pestalozzi. Étude biographique, par *J. Guillaume*. Paris, Hachette, in-12, 1890.

Les parents éducateurs. Conseils pratiques pour assurer aux enfants bonne santé et bon caractère, par *Bidart*. Tarbes, 1890.

Grammaire élémentaire de la langue allemande, par *G. Cottler*. Paris, Belin frères, in-12, 1890.

Méthode de musique vocale pratique, théorique et pédagogique, suivie de l'art de chanter en chœur, par *Henry Haeck*. Cours moyen. Paris, Belin frères, in-8°, 1890.

Vie de Grotius avec l'histoire de ses ouvrages et des négociations auxquelles il fut employé, par M. *de Busigny*, à Paris, chez Debure, 1752, 2 vol. in-12.

Le travail manuel à l'école et dans la famille, par *Bertrand*, *Toussaint* et *Gombert*. Paris, Lecène et Oudin, in-8°, 1890.

Histoire de la téléphonie, par *J. Brault*. Paris, Masson, in-8°, 1890.

République du Guatemala, par *Bianconi* et *Crisanto Medina*. (Collection des cartes commerciales.) Paris, Chaix, in-4°, 1890.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Le classement des inspecteurs primaires. — M. le député Jacquemart a adressé une question à M. le ministre de l'instruction publique, dans la séance du 5 juillet 1890, sur les opérations du classement des inspecteurs primaires. M. Jacquemart a soutenu cette opinion que la commission instituée par l'article 43 de la loi du 19 juillet 1889 aurait dû reproduire autant que possible l'ancien classement dans le nouveau, remettre dans la première classe les plus anciens et établir, s'il était nécessaire, une deuxième section dans cette classe pour l'excédent de l'effectif normal. La même règle aurait été suivie pour chaque classe.

M. le ministre a répondu que la commission avait trois articles de la loi à appliquer : l'article 13, qui détermine le nombre des classes des inspecteurs et en même temps la proportion des inspecteurs à comprendre dans chaque classe; l'article 34, qui prévoit le classement de ce personnel, et l'article 43, qui prescrit l'établissement d'un tableau d'avancement.

Les classes nouvelles sont au nombre de cinq; c'est dans ces classes que les inspecteurs ont été répartis.

Comment devait s'effectuer le classement? Aux termes de la loi, les inspecteurs devaient être placés dans la classe correspondante au traitement qu'ils touchaient. En fait, chaque inspecteur a été placé, au point de vue budgétaire, dans la classe qui correspondait au traitement qu'il recevait. Non seulement aucun d'eux n'a rien perdu, mais ils ont bénéficié et ils bénéficieront encore plus dans l'avenir des avantages que la loi leur donne.

Quant à l'avancement, il a lieu au choix par classe. La règle ancienne a été maintenue par l'article 24 de la loi. L'avancement se fait sur l'ensemble des fonctionnaires.

« Il aurait donc pu venir à la pensée de la commission, dit M. le ministre, de dresser le tableau d'avancement en se basant sur le choix; elle ne l'a pas fait. Elle a estimé qu'il convenait au contraire, de tenir le plus grand compte des conditions dans lesquelles se trouvaient les inspecteurs primaires et elle s'est conformée aux règles suivantes : elle a cherché quelle était l'ancienneté de service dans la classe, dans le grade et dans l'instruction primaire. Elle a été amenée à interpréter la valeur et la nature des services, principalement quand ces services avaient été rendus dans d'autres carrières; elle a reconnu ainsi que ces services ne représentaient pas toujours, selon elle, la même équivalence. Elle a donc examiné la valeur et la nature des services dans le but d'établir une équivalence ou une différence entre les uns et les autres. En d'autres termes, elle s'est basée sur l'ancienneté et elle s'est permis d'émettre une opinion sur le choix lorsqu'il n'y avait pas équivalence au point de vue des services anté-

rieurs. L'ensemble du travail a donc été fait selon l'esprit et la lettre de la loi. »

Aucun ordre du jour ne pouvant être déposé, l'incident a été clos après le discours prononcé par M. le ministre.

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE A L'ÉCOLE PRIMAIRE. — Nous sommes heureux de signaler les efforts, couronnés de succès, faits par une commune du département de la Seine, Fontenay-sous-Bois, pour faciliter l'enseignement agricole aux élèves des écoles primaires. Un terrain de 550 mètres carrés a été acquis et enclos de murs. Des plantations nombreuses ont été effectuées, vignes, pêchers, poiriers, cerisiers, pommiers, etc.; les cours réguliers fonctionnent et les élèves assistent deux fois par semaine sur le terrain à des leçons pratiques. Les résultats ne se sont pas fait attendre. Au certificat d'études, 11 élèves ont demandé à être interrogés en agriculture, et ils ont tous répondu avec succès. Cette tentative qui a réussi était bonne à signaler.

LE GLOBE TERRESTRE AU MILLIONIÈME. — Le globe terrestre au millionième, de MM. Th. Villard et Ch. Cotard, situé au coin du Palais des Arts Libéraux au Champ de Mars, est ouvert au public tous les jours de 11 heures du matin à 6 heures du soir.

Une lettre adressée par M. Villard à M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, fait savoir que l'entrée en est gratuite pour toutes les écoles se présentant sous la conduite d'un professeur,

DEUX DÉCORATIONS : Mme DE FRIEDBERG ET Mlle JULIE TOUSSAINT. — La croix de la Légion d'honneur a été récemment accordée à deux femmes distinguées, qui ont rendu d'importants services à l'enseignement des jeunes filles dans notre pays : Mme de Friedberg, directrice de l'école normale d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, et Mlle Julie Toussaint, secrétaire générale de l'œuvre des écoles professionnelles Elisa Lemonnier.

Dans le journal l'*Ami de l'Enfance*, Mme Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, a publié, à l'occasion de ces deux nominations, des biographies dont nous détachons quelques lignes.

« Deux ou trois institutrices, dit Mme Kergomard, portaient déjà le ruban rouge; mais ces institutrices relevaient plutôt de l'administration de l'assistance publique. Elles avaient donné leur vie à l'amélioration intellectuelle et morale des infirmes, des idiots; elles étaient attachées à la Salpêtrière, à Bicêtre,... Jamais jusqu'à aujourd'hui on n'avait ouvert le cadre de la Légion d'honneur pour y faire entrer une femme ayant consacré sa vie à la culture des esprits sains et des âmes saines, œuvre dont l'importance sociale est autrement considérable.

» Mme de Friedberg, femme du monde et vivant dans la société cultivée, se vit, jeune encore, forcée de se créer des ressources pour élever sa famille : l'administration lui confia l'emploi d'inspectrice des salles d'asile du département de la Seine. Elle remplit ces fonctions de 1860 à 1867, époque à laquelle elle fut nommée directrice de l'école supérieure de jeunes filles de Paris. Lorsqu'en 1873 le Conseil général décida la création d'une école normale destinée à assurer le recrutement des institutrices de la Seine, ce fut Mme de Friedberg qui reçut la direction du nouvel établissement. Enfin, en 1880, le ministère

créa l'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses; la direction pédagogique en était confiée à M. l'inspecteur général Pécaut; mais il fallait à côté de lui une femme d'un esprit élevé, d'un sens droit et ferme...ce fut Mme de Friedberg qui se trouva naturellement désignée. »

Quant à la secrétaire générale des écoles professionnelles, voici en quels termes Mme Kergomard retrace sa carrière :

« Mlle Julie Toussaint est née dans une famille où l'on croyait que le cerveau de la femme est susceptible de s'assimiler la nourriture que l'on donne à celui de l'homme, comme sa conscience est apte à comprendre la loi morale et à lui obéir. Elle fut donc élevée avec son frère, fit les mêmes études que lui, et, si elle ne se présenta pas aux mêmes examens, c'est que, il y a quelque trente ans, la fièvre des diplômes n'avait pas encore commencé ses ravages. D'ailleurs, la famille Toussaint avait de la fortune ; les études de la jeune fille — tout à fait exceptionnelles pour l'époque — avaient donc un but absolument désintéressé.

» A Paris, où la famille Toussaint, originaire du département de l'Aude, vint se fixer pour achever l'instruction du frère et de la sœur, Mlle Toussaint devint l'amie intime d'une femme dont la vie a été consacrée au bien : de Mme Elisa Lemonnier.

» Mme Lemonnier croyait, elle aussi, à l'égalité des sexes. Elle était convaincue que l'infériorité tant reprochée à la femme était le résultat de la parcimonie avec laquelle on lui distribuait l'instruction, des préjugés dont on obstruait sa conscience, du dédain avec lequel on la cantonnait dans les occupations purement matérielles, dédain qui se traduisait même par l'insuffisance de l'éducation professionnelle que l'on accordait à celles qui devaient vivre du travail de leurs mains.

» Connaissant si bien le mal, le déplorant avec toute la sincérité de son grand cœur, il est tout naturel que Mme Lemonnier y cherchât un remède. C'est de cette recherche que sont nées à Paris les premières écoles professionnelles. Ces écoles portent son nom; elles ont été les initiatrices de celles de la Ville de Paris, puis de celles de l'État.

» L'essai était d'autant plus difficile que Mme Lemonnier entendait créer une œuvre absolument laïque — or on était alors sous l'empire ; il nécessitait le concours de qualités de premier ordre que l'on est habitué à dénier aux femmes : la netteté d'esprit pour concevoir un plan très bien délimité (faire des ouvrières d'élite dans leur métier, tout en leur donnant la culture générale qui élève l'esprit et trempe le caractère), le don d'organisation, la persévérance dans les efforts, la haine de la routine et le tact qui fait accepter les idées nouvelles. Ces qualités, Mme Lemonnier, qui les possédait, les trouva aussi dans sa jeune amie, Mlle Julie Toussaint. Celle-ci devint sa collaboratrice la plus indispensable, comme elle était la plus chère.

» En 1865, alors que l'œuvre ne donnait guère encore que des espérances, Mme Lemonnier mourut; elle mourut sans douter du succès définitif, car elle laissait à son comité, composé de femmes dont le nom est lié à tous les progrès sociaux accomplis depuis trente ans, Mlle Julie Toussaint comme secrétaire générale.

» Mme Lemonnier avait raison d'avoir la foi, car l'œuvre a été se développant et se perfectionnant, grâce à Mlle Toussaint qui en a été

et qui en est encore l'âme; son intelligence sans lacune a vaincu toutes les difficultés, comme sa distinction morale a conquis tous les suffrages, comme son grand cœur a fait d'elle l'objet de la vénération de sa famille et de ses amis. »

NÉCROLOGIE

Mlle LADOUCE

Mlle Ladouce, directrice de l'école normale d'institutrices de Vesoul, est morte le mois dernier à la suite d'une courte maladie. Née en 1854, elle appartenait à l'enseignement public depuis 1878. Après deux années de professorat à l'école normale de Châlons-sur-Marne, elle avait été admise, en 1883, à suivre à Fontenay les cours préparatoires à la direction des écoles normales, et dès l'année suivante elle était appelée à diriger l'importante école de Rumilly (Haute-Savoie). Quatre ans plus tard, en 1888, elle obtenait le poste de Vesoul avec une promotion de classe.

Les obsèques de cette regrettée institutrice ont eu lieu le 14 juillet. Derrière le cercueil suivait, entourée des maîtresses et des élèves de l'école, la mère octogénaire de la pauvre jeune femme, puis venaient le préfet, le maire de Vesoul, le recteur de l'académie de Besançon, l'inspecteur d'académie, le proviseur et les professeurs du lycée, les inspecteurs primaires, le directeur et les professeurs de l'école normale d'instituteurs, le personnel des écoles primaires, etc. Du discours prononcé par M. le recteur Brédif et reproduit par l'*Avenir de la Haute-Saône*, nous extrayons ce court passage :

« La bonté, la droiture étaient le fond de cette belle âme limpide et sans détours. C'étaient aussi les qualités qu'elle s'attachait le plus à développer chez ses chères enfants. Elle aimait à rappeler les souvenirs de l'École nationale supérieure de Fontenay, dont la direction pédagogique et morale, grâce à un éducateur sans égal, lui avait laissé une impression profonde. Inspirer des idées justes, des sentiments généreux, un respect inviolable de la dignité féminine (car toute noblesse oblige); le goût du simple, du vrai sous toutes ses formes; l'amour de l'enfance, le dévouement quand même au devoir, tel était l'esprit de cette vraie éducatrice. »

Faute de place, nous ne pouvons pas publier ce mois-ci notre COURRIER DE L'EXTÉRIEUR.

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 16320-8-90.

Nouvelle série. Tome XVII. N° 9. 15 Septembre 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DE L'INFLUENCE DE LA LÉGISLATION SCOLAIRE

SUR L'ÉDUCATION DE L'ESPRIT PUBLIC

[M. Félix Pécaut, inspecteur général de l'instruction publique, nous adresse sous ce titre la traduction de quelques pages très intéressantes d'un livre de M. Mathew Arnold, *The Popular Education of France* (Londres, 1861). M. Pécaut fait précéder cette traduction d'une courte introduction où il indique la haute portée des jugements du pédagogue anglais, et rappelle les sympathies que celui-ci a toujours témoignées à la France. — *La Rédaction.*]

Nous ne croyons pas nous trop avancer en assurant que les pages que l'on va lire se recommandent d'elles-mêmes à la fois aux hommes politiques et aux hommes d'école, et parmi les derniers à ceux qui ont la principale part dans la direction ou dans l'inspection de l'enseignement public.

L'auteur, M. Mathew Arnold, fils du célèbre pédagogue anglais Thomas Arnold, le maître vénéré de plusieurs générations de jeunes gens des hautes classes, a joui lui-même d'un grand crédit en Angleterre dans les questions d'instruction. Familier avec notre langue, notre littérature, nos mœurs et avec les groupes très divers qui composent ce qu'on est convenu d'appeler la *bonne société* parisienne, celle des gens de lettres et celle des gens du monde, il fut chargé plusieurs fois par son gouvernement de missions d'enquête en France et dans les États les plus avancés de l'Europe continentale. Il étudiait de très près tantôt le système et les établissements d'enseignement secondaire, tantôt le système des écoles populaires.

Peu de temps avant sa mort, il était revenu s'enquérir des conditions et des conséquences du régime récemment introduit de l'obligation scolaire et de la gratuité.

Il interrogeait assidûment sur ce sujet les politiques et les administrateurs aussi bien que les maîtres primaires, examinant à loisir les écoles de tous degrés, laïques et congréganistes, écoutant les leçons, attentif à discerner sous le détail l'esprit même de l'enseignement, préoccupé entre autres choses de l'expérience si nouvelle et si hardie que nous inaugurions alors en fondant l'instruction morale laïque.

Tous ceux qui l'ont approché pendant ce dernier séjour à Paris garderont le souvenir de cette noble figure, si intelligente et si sereine.

Le fragment que nous reproduisons ci-après est emprunté à un rapport composé longtemps avant cette visite, en 1860, c'est-à-dire au cours du second Empire. Il est nécessaire de ne pas oublier cette date pour comprendre certains jugements et certaines allusions qui ne s'adaptent plus exactement à la situation scolaire présente, soit en Angleterre, soit en France.

Mais, si l'on ne s'arrête pas à quelques particularités où Mathew Arnold se montre imparfaitement informé, et si l'on considère que rien n'est plus difficile à un inspecteur, même au plus sagace et au plus impartial, que de bien découvrir en passant le fond des choses, on sera frappé de la hauteur de vues, de la profondeur d'observation, de la liberté de jugement qui le distinguent. Il faut un grand effort à un Anglais pour ne pas voir les choses du continent et en particulier celles de la France à travers ses habitudes nationales d'esprit. Nous ne dirons pas que M. Arnold ait réussi à dépouiller entièrement le préjugé britannique quand il nous a fait l'honneur de nous observer; mais je doute qu'il se puisse rencontrer un témoin à la fois plus sympathique, plus pénétrant, plus docile à la vérité des faits.

On verra aussi quels avertissements, sévères sous une forme grave et modérée, l'auteur adresse, du point de vue de l'instruction populaire, à l'Allemagne et aux États-Unis, reprochant à ceux-ci la vulgarité outrecuidante, et à celle-là le pédantisme formaliste, deux vices, ou si l'on veut deux travers qui, en dérobant aux yeux l'image d'une haute perfection, empêchent les nations comme les individus d'approcher de la véritable grandeur.

L'avertissement est bon à recueillir, venant de la part d'un juge si intègre. Personne ne croira que notre démocratie soit

absolument préservée par quelque grâce d'état ou de race des dangereux défauts que Mathew Arnold signale chez d'autres peuples. Quelque vaste et savamment construit que soit notre système d'instruction primaire, si élevés que soient les principes sociaux, moraux et pédagogiques sous la dictée desquels il a été rédigé, il faut dire de lui ce que Royer-Collard disait des constitutions : « qu'elles ne sont pas des tentes dressées pour le sommeil ». Les meilleures institutions ne valent et ne durent que par l'esprit intérieur qui, après les avoir créées, les entretient, les rectifie, les renouvelle. Là où cet esprit manque ou s'affaiblit, le meilleur régime d'écoles n'est bientôt plus qu'une forme vide, un mécanisme sans vertu.

Félix PÉCAUT.

EXTRAIT DU CHAPITRE XIV :

Results of popular education on the people.

(Traduction de l'anglais.)

J'arrive maintenant à la dernière des questions que j'avais à traiter. Je suis persuadé que, si faible que soit le résultat obtenu jusqu'à présent dans l'enseignement scolaire proprement dit par la législation scolaire de la France [1], celui qui a été produit dans le caractère et dans l'esprit de la population n'a pas été sans importance.

J'aurai besoin de toute l'indulgence du lecteur en essayant d'exposer ce résultat important, mais quelque peu difficile à saisir.

L'intelligence de la nation française est bien reconnue ; malgré de sérieux défauts, malgré une ignorance presque incroyable, cette intelligence la place tout à fait au premier rang des nations anciennes ou modernes. Elle est la source de la vertu la plus haute des Français (car leur bravoure est une vertu plutôt physique que morale), je veux dire d'une certaine équité d'esprit naturelle, qu'ils portent dans des questions où la plupart des autres nations se montrent intolérantes et fanatiques. Il me semble que cette intelligence ne doit pas être tout à fait particulière et innée au peuple français ; s'il en était ainsi, les classes élevées, ajoutant

1. Il ne faut pas oublier que M. Mathew Arnold écrivait ces lignes sous le second Empire

une haute culture à ce don naturel qui leur serait exclusivement propre, montreraient sur les classes élevées des autres nations une supériorité dont certainement elles n'ont pas donné de preuves. Mais si c'est la culture de l'esprit qui développe l'intelligence chez les classes élevées de toutes les nations, il faut admettre qu'en France la masse du peuple, quoique dépourvue de la science des livres, doit ressentir les effets bienfaisants d'une certaine culture, puisqu'elle montre une intelligence que les classes populaires des autres nations ne possèdent pas. Cette culture, elle la reçoit en effet; bien des influences sont à l'œuvre en France qui tendent à la lui fournir; parmi ces influences il faut compter la législation scolaire.

Cette législation agit par sa forme et par son esprit. Par sa forme elle fait, comme d'ailleurs toute la législation française tend à le faire, l'éducation du peuple; et cela même vaut la peine qu'on s'y arrête. Ce n'est pas peu de chose que de voir la loi, faite pour tous les hommes, parler une langue humaine et intelligible, et la bien parler. La raison prend plaisir à un ordre rigoureux, à une clarté transparente et à une exposition simple. La raison abhorre une complication tortueuse, une obscurité confuse et des répétitions prolixes. Il n'est pas sans importance pour la raison d'une nation que la forme et le texte de ses lois présentent les différents caractères qui peuvent satisfaire la raison, ou qu'ils présentent les caractères qui répugnent à la raison. Assurément le texte d'une loi anglaise n'a jamais excité dans l'esprit d'un Anglais illettré autre chose qu'une espèce d'ahurissement. Mais j'ai entendu moi-même un paysan français citer le code civil; ce code est entre les mains de tout le monde; c'est à sa forme rationnelle tout autant qu'à son esprit rationnel qu'il doit cette popularité qui fait que la moitié des nations de l'Europe désirent l'adopter. Quand même l'esprit des lois anglaises serait inspiré par la sagesse des anges, la forme dont elles sont revêtues les rendrait inaccessibles aux nations étrangères. Le style et le vocabulaire de toute la législation moderne de la France sont de même nature que ceux du code. Que le lecteur anglais compare, simplement pour le style et pour le vocabulaire, la loi sur l'enseignement de M. Guizot avec le projet de loi bien connu de sir John Pakington, ami fort sincère et fort intelligent de l'enseignement en Angleterre. Assurément

la loi française dont il s'agit n'a pas été rédigée par M. Guizot lui-même, ni le projet de loi anglais par sir John Pakington; ils parlent tous deux la langue courante de leur législation nationale. Mais la loi française, à part quelques expressions techniques nécessaires, parle la langue de l'Europe moderne; le projet de loi anglais parle la langue du moyen âge et la parle mal. J'affirme que le langage rationnel et intelligible de cette grande voix publique qui parle par les lois de la France, exerce une influence directe et favorable sur la raison et sur l'intelligence française en général.

De la forme je passe à l'esprit. Avec plus de confiance encore, j'affirme que ce n'est pas peu de chose pour la raison et pour l'équité d'une nation, que ses lois formulent hardiment des prescriptions rationnelles et équitables. Ce n'est pas peu de chose, pour aider à répandre dans la masse des Français un esprit sage et modéré dans les questions vitales et si discutées des rapports de la religion et de l'éducation, que la loi de 1833 dise avec fermeté : « Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse. » Ce n'est pas peu de chose que, sur ces questions critiques, tout l'ensemble de la législation française tienne un langage également ferme, également libéral. C'est pour cela que, dans un ordre d'idées où le cri populaire, dans les autres pays, lorsqu'il n'exprime pas une erreur, ne peut du moins jamais inspirer de confiance, il existe, en France, une opinion publique saine et bienveillante qui suit, sans dévier, la bonne direction. C'est grâce à cela que la France est relativement à l'abri des dangers qui, dans les autres pays, menacent et arrêtent à tous moments les progrès intellectuels. Enfin c'est pour cela que, même en des questions qui sont en dehors du domaine de l'enseignement, — pourvu qu'elles se présentent sous une forme suffisamment générale et qu'elles n'exigent pas une connaissance étendue de faits particuliers (connaissance qui manque en France d'une façon déplorable dans la masse), — l'intelligence du peuple français se manifeste active et éclairée. M. Guizot dit avec vérité dans son dernier ouvrage : « C'est la grandeur de notre pays que les esprits ont besoin d'être satisfaits en même temps que les intérêts. »

Je désire que le lecteur se rende compte avec une parfaite clarté de ce que je veux dire. Je ne fais nullement l'éloge de toute la législation française, ni des principes généraux d'action qui ont guidé l'État en France. Il y a bien des points sur lesquels il n'a pas du tout instruit le peuple; il y a bien des points sur lesquels il l'a mal instruit. Il est possible (c'est là une question qu'on peut discuter) que, tout en l'instruisant bien sur quelques points, il lui ait fait payer cette instruction à un prix trop élevé. Ce que j'affirme, c'est que sur certains points capitaux l'État, par sa législation et par son administration, a exercé une influence directement éducative sur la raison et sur l'équité de la nation, et que le tempérament intellectuel du peuple français montre pratiquement le fruit de cette influence.

Ce serait une tâche intéressante, mais beaucoup trop longue, que de rechercher les causes qui ont empêché l'État, en Angleterre, de remplir cet office d'éducation à l'égard de l'intelligence du peuple. L'État, en Angleterre, n'a jamais montré ni goût, ni aptitude pour l'art de gouverner considéré comme une science profonde et compliquée; il a fait ce qui était strictement indispensable, et a laissé à la nation le soin de faire le reste par elle-même, si elle le pouvait.

La nation a volontiers acquiescé à une non-intervention qui plaisait à son esprit d'indépendance, et que sa méfiance rendait en grande partie nécessaire. Sans doute, la vigueur du caractère national a grandement bénéficié de cet état de choses. Cependant, il présente des inconvénients. L'État, en Angleterre, administre si peu, il craint à tel point d'être soupçonné d'usurpation illégale, que, lorsque de temps en temps il est appelé à administrer sur une grande échelle, son organisme se trouve gêné par le manque d'habitude et par une sorte de timidité; il se remue comme un homme dont les membres auraient été liés pendant des années et à qui l'on ordonnerait de marcher aussitôt après l'avoir dégagé de ses liens. Le peuple anglais, habitué à ne pas recevoir de secours d'une puissance plus haute que lui, ni d'inspiration d'une intelligence supérieure à la sienne, échoue lorsqu'il a à remplir des fonctions auxquelles ne suffisent pas l'intelligence et la puissance d'un simple particulier. Que de fois n'est-on pas forcé de dire, en le voyant essayer de remplir ces fonctions, qu'il

semble « *propter libertatem libertatis perdere causas* [1] », avoir conquis le mécanisme des institutions libres, grâce à son énergie, et manquer des moyens pour s'en bien servir, par la faute de son ignorance! Que de fois n'a-t-on pas observé, dans les communautés locales de l'Angleterre, que presque tout ce qui doit se faire par l'énergie individuelle est bien fait; que presque tout ce qui doit se faire par la raison collective est mal fait!

Il s'est présenté cependant des occasions remarquables où, même en Angleterre, l'intelligence nationale a subi d'une façon positive l'influence du gouvernement. La législation du libre échange — établie tout d'abord non pas en vertu d'une conviction nationale irrésistible, mais grâce à l'initiative d'un grand ministre et à l'activité d'un parti politique qui, bien que nombreux et intelligent, n'était qu'un parti — a fini par créer elle-même en sa faveur cette sympathie nationale qui lui avait manqué, et par faire l'éducation de l'opinion publique sur les questions d'économie politique, dans un sens que les meilleurs juges déclarent bon et à un degré qui n'a encore été atteint chez aucune autre nation. Mais les questions industrielles et commerciales touchent directement aux intérêts matériels d'une nation. Tous les gouvernements sont bien obligés de s'en occuper; et ici, de plus, l'État anglais se sent sur un terrain qu'il juge solide et sûr. Mais quand il s'agit des intérêts moraux et spirituels d'une nation, les gouvernements sont moins impérieusement appelés à intervenir; et ici, de plus, l'État anglais se trouve sur un terrain qu'il s'imagine être mouvant et peu sûr. Il s'occupe donc aussi peu que possible de ces questions; il s'en occupe quelquefois comme s'il était l'organe de la clameur populaire qui crie un jour une chose et le lendemain une autre; il ne s'en occupe presque jamais comme s'il était l'organe de la *raison nationale*. Il ne semble même pas savoir ou croire que dans ces matières il existe une raison nationale. Il traite toutes les opinions comme étant d'égale valeur, et semble croire que l'irrationnel, s'il parle aussi haut que le rationnel, doit peser autant que lui. Il ne semble pas croire que l'absurdité d'une opinion soit par elle-même une cause de faiblesse; ni que, pour la combattre, la force d'une raison ingénieuse soit réellement une

1. « Avoir perdu, par un souci jaloux de la liberté les raisons d'être libre. »

force. Ses façons d'agir, à cet égard, forment un contraste remarquable avec celles de l'État en France.

Je vais donner un exemple de ce que je veux dire, et je ne le chercherai pas ailleurs que dans l'éducation. En s'occupant d'éducation, un gouvernement rencontre souvent des questions sur lesquelles il y a deux opinions différentes, toutes deux rationnelles. S'il est sage, il traitera ces opinions avec le respect qui leur est dû, et se laissera guider, pour décider entre elles, par la tendance du moment, par les circonstances et par la disposition générale du pays. Faut-il que l'éducation soit aux mains des ecclésiastiques ou des laïques? Faut-il que l'instruction donnée dans les écoles primaires soit exclusivement séculière, ou sera-t-elle en même temps religieuse? Voilà deux questions sur lesquelles on a le droit de soutenir deux opinions contraires qui auront toutes deux un fondement dans la raison. En se prononçant soit pour l'une, soit pour l'autre, un gouvernement prend un parti que la raison peut approuver; dans l'un comme dans l'autre cas, il cède à des arguments qui relèvent de la raison. L'intelligence nationale peut au moins le suivre dans ses décisions.

Mais un gouvernement, en s'occupant d'éducation, aura aussi affaire quelquefois à des opinions qui n'ont pas de fondement raisonnable, qui sont de simples caprices, ou de simples préjugés, ou de simples passions. Aura-t-il la vue assez claire pour discerner qu'elles sont effectivement dépourvues de fondement raisonnable, ou le courage, si elles le sont, de les traiter comme telles? Voilà la question. Encouragera-t-il et éclairera-t-il l'intelligence nationale en traitant avec fermeté ce qui est inintelligent comme inintelligent, ce qui est fanatique comme fanatique, malgré le bruit qu'on pourra faire? Ou bien blessera-t-il, déroutera-t-il, confondra-t-il l'intelligence nationale, en traitant ce qui est inintelligent comme si c'était intelligent, comme si c'était une puissance réelle, avec laquelle il faut entrer en pourparlers respectueux, devant laquelle il est permis de s'incliner comme on s'incline devant la raison elle-même? Le lecteur se rendra compte que l'État, en Angleterre, a quelquefois suivi cette dernière voie.

On me répondra, je le sais, qu'en France l'État est absolu, et qu'il peut écraser à son choix la déraison ou la raison selon son bon plaisir. Mais c'est là une erreur. Parmi bien des paroles

remarquables attribuées au premier Napoléon, il n'y en a pas de plus dignes de mémoire que celles où, en plus d'une occasion, il a indiqué les limites du pouvoir de l'État en France, d'un pouvoir même tel que le sien. Les institutions représentatives, disait-il, pouvaient être restreintes autant qu'il lui plairait; après l'anarchie de la Révolution, la nation demandait un gouvernement fort. A l'égard de l'esprit de révolution, de l'esprit de réaction, de l'esprit de parti en général, il pouvait aussi en user avec fermeté et selon son bon plaisir : il était assez fort pour dédaigner l'intolérance des prêtres et l'intolérance voltairienne. Il n'y avait qu'une seule puissance devant laquelle l'empereur lui-même fût obligé de s'incliner, et dont il se sentait obligé de tenir compte : c'était le bon sens de la masse du peuple. Heureux s'il s'était toujours rappelé ses propres paroles, s'il n'avait pas suivi une politique extravagante et personnelle, et s'il n'avait pas fini par se rendre le bon sens de la France ou hostile ou indifférent! Mais ce qu'il a dit est vrai : il est impossible à l'État, dans la France moderne, d'aller à l'encontre du grand courant du bon sens national. Dans ses actions, il est obligé de s'appuyer sur quelque fondement pris dans la raison, et il ne lui est permis de traiter avec dédain que la déraison. Mais lorsqu'un prêtre demande à administrer le baptême aux dissidents admis dans une école publique, lorsqu'un dissident demande à être exempté de l'impôt scolaire sous prétexte que sa conscience ne lui permet pas de contribuer à l'entretien d'écoles où l'on enseigne une religion qui lui déplaît, l'État peut traiter de telles prétentions comme des fantômes qu'il a le droit de dédaigner, car elles sont *irrationnelles*.

Je déclare donc que, par sa forme et par son contenu, par sa lettre et par son esprit, par la façon dont elle traite la raison et la façon dont elle traite le préjugé, par ce qu'elle respecte et par ce qu'elle ne respecte pas, la législation scolaire de la France moderne fait l'éducation de l'intelligence populaire et de l'esprit d'équité populaire.

C'est là un grand avantage pour la nation. Mais elle a d'autre part à souffrir de quelques inconvénients, qui découlent quelquefois ou qui semblent découler de l'éducation nationale, inconvénients que ceux qui ne regardent jamais au delà de l'école elle-même sont portés à oublier, mais que tous ceux pour qui les

écoles sont intéressantes surtout en tant qu'instruments de la civilisation générale, seront contents de voir signaler. Quelques-uns des désavantages allégués ne méritent guère qu'on les discute ni en France ni en Angleterre. Des personnages éminents se sont plaints à moi que l'éducation populaire en France était déjà portée si loin, que la société commençait à en être ébranlée; que le laboureur ne voulait plus rester dans son champ, ni l'ouvrier dans son atelier; que tous les laboureurs voulaient être ouvriers et tous les ouvriers commis. C'est là le langage que nous avons tous entendu souvent chez ceux qui croient que le progrès social est compromis parce qu'une fermière a de la peine à trouver une fille de cuisine. Il suffit de dire, à ceux qui tiennent ce langage, que c'est une folie d'espérer que les classes inférieures auront la bonté de rester ignorantes et de renoncer à une amélioration de leur sort simplement pour leur épargner des ennuis. Mais il y a d'autres inconvénients qui sont plus sérieux. Je déclare hardiment qu'un homme d'État anglais ou français aurait raison d'hésiter à organiser une éducation nationale, si on devait lui prouver que le résultat inévitable de cette organisation sera de produire certains effets qui se sont déjà produits ailleurs, en Prusse, par exemple, et en Amérique.

Je ne parlerai qu'avec respect d'une nation importante, qui a fait de grandes choses avec de petits moyens, et de qui dépend l'avenir de l'Allemagne. Je ne peux pas donner ici le développement nécessaire à ce que j'ai à dire d'elle; je dois m'en rapporter au jugement des meilleurs observateurs de l'Europe. Je dis que le peuple prussien, avec son système d'éducation, est devenu un peuple studieux, un peuple docile, un peuple instruit, si on veut, mais aussi un peuple quelque peu pédant, un peuple quelque peu frelaté. Je dis que cette pédagogie, ce formalisme ôte quelque chose à la force vitale d'une nation. Je dis que par ces défauts un peuple perd une grande partie de ce génie naturel, de cette rude vigueur primitive qui sont le grand élément de force des nations.

Je parlerai avec plus que du respect, avec une vive sympathie, d'une grande nation de race anglaise, et de qui dépend, dans une large mesure, l'avenir du monde. Avec son énergie de caractère, avec le champ illimité qui s'ouvre à ses entreprises, le peuple

américain n'a certainement pas été énervé par l'éducation; mais par son système d'éducation universelle, relativement avancée, et dépourvue de certains correctifs, le peuple américain est devenu un peuple énergique, un peuple puissant, un peuple d'une haute instruction, si on veut, mais aussi un peuple présomptueux. Je déclare que cette présomption ôte beaucoup à la valeur vitale d'une nation. Les deux grands fléaux de l'humanité, dit Spinoza, sont l'indolence et la présomption. Cette dernière est très nuisible parce qu'elle arrête l'homme dans la carrière du perfectionnement de soi, parce qu'elle lui donne un caractère vulgaire, et qu'elle arrête la croissance de son esprit. L'oracle des Grecs déclara que le plus sage des hommes était celui qui était le plus convaincu de sa propre ignorance : quelle peut être alors la sagesse d'une nation profondément convaincue de sa propre perfection? Après tout, cette parole reste éternellement vraie : « un peu de science est une chose dangereuse », à moins que son possesseur ne se rende bien compte qu'il n'en possède qu'*un peu;* et, pour cela, il est presque indispensable qu'il ait devant les yeux des objets qui lui montrent un degré de grandeur, ou d'intelligence, ou de sentiment, auquel il n'a jamais atteint. Le malheur capital du peuple américain, c'est qu'il a dû grandir sans avoir d'idéal.

Les beaux jours des théocraties et des aristocraties sont passés, mais en leur temps elles ont sans aucun doute rempli le rôle d'institutrices des nations européennes, elles les ont amenées à cette forme qui s'appelle la société moderne; et l'homme est un écolier si borné, l'instruire est une tâche si rude et si difficile, que peut-être les nations qui gardent le plus longtemps leurs instituteurs sont le plus à envier. Les grandes institutions ecclésiastiques de l'Europe, avec leurs cathédrales majestueuses, leurs cérémonies imposantes, leurs offices émouvants; les grandes aristocraties de l'Europe, avec l'éclat de la naissance, la splendeur des richesses, la réputation de grâce et de distinction, ont sans aucun doute servi d'idéal aux grandes masses européennes et, pendant des siècles, ont ennobli et élevé leurs sentiments. Les Églises assurément et les aristocraties manquaient souvent de cette sainteté et de cette distinction qu'on leur attribuait, mais l'influence qu'elles exerçaient, en offrant aux nations un haut idéal, était toujours la même; elles restaient au-dessus des individus

comme un flambeau éclairant l'imagination de milliers d'hommes. Elles restaient debout, grandes et imposantes, toujours présentes aux yeux de masses d'hommes, dont les occupations quotidiennes offraient peu de chose qui fût grand ou imposant: elles les préservaient, par la vue d'un type de dignité et de distinction bien supérieur, du danger d'estimer trop haut une instruction de qualité inférieure.

Le grand peuple américain s'est développé en grande partie sans connaître un salutaire idéal de cette sorte. Ni dans l'Église, ni dans l'État il n'a eu sous les yeux le spectacle de quelque auguste institution. Le pays est couvert d'un essaim de sectes, toutes sans dignité, quelques-unes sans décence. Le peuple américain n'a pas d'aristocratie. Habitué à ne rien voir de plus imposant ni de plus vénérable que lui et que ses semblables, mais habitué aussi à voir une certaine culture médiocre partout répandue, l'Américain ordinaire, qui possède cette culture et qui n'en aperçoit pas de plus haute, grandit avec un sentiment de supériorité, qui est naturel, mais aussi avec un sentiment de parfaite satisfaction personnelle qui l'abaisse. Lorsque parfois il se trouve en contact avec une véritable supériorité, il se montre à moitié incrédule, à moitié dépité. Le peuple américain, avec cette culture qui s'étend, il est vrai, à tous, mais qui est limitée sans avoir conscience de l'être, offre un spectacle intéressant, sans doute, mais qui inspire les réflexions les plus graves: c'est le spectacle d'un peuple qui est menacé de perdre la faculté de grandir moralement et intellectuellement.

Est-il à craindre que l'éducation généralement répandue et perfectionnée ne rende les classes populaires de la France et de l'Angleterre aussi pédantes que le peuple prussien, aussi infatuées que le peuple américain? L'Angleterre et la France ont bien des sauvegardes pour les préserver de l'un ou l'autre de ces dangers. A l'égard du premier, elles sont amplement protégées par la plénitude extraordinaire avec laquelle elles retiennent, au milieu de toute leur civilisation, ce que le poète appelle « les sauvages vertus de la race ». Chez les deux nations, quoique sous des formes bien différentes, se manifeste obstinément une préférence toute de tempérament pour la vie animale plutôt que pour la vie intellectuelle; cette préférence est excessive assurément un certain point

de vue, elle demande à être grandement tempérée par l'éducation, mais en même temps elle est naturelle et rassurante. Dans ce langage imagé où il est passé maître, M. Michelet me disait en parlant de son peuple que c'était « une nation de barbares, civilisée par la conscription ». L'influence civilisatrice de la conscription est peut-être sujette à discussion, mais ce qui ne peut se discuter, c'est que la masse chez le peuple français et chez le peuple anglais a gardé cette surabondance de vigueur native et barbare de l'homme primitif, que la science des livres pourra tempérer, mais qu'elle ne vaincra jamais.

Quant au deuxième danger, les préservatifs que possède l'Angleterre doivent être évidents pour tous. La nation la plus aristocratique de la terre, comme l'a appelée un de ses admirateurs les plus éloquents, possède naturellement la vertu aristocratique qui consiste à n'avoir pas l'admiration facile; elle a vu tant de choses grandioses et splendides qu'elle n'est pas prête à se laisser éblouir à l'excès par une culture médiocre, même quand cette culture serait la sienne. Il semble, au premier abord, que la France démocratique n'ait pas de telles sauvegardes. Mais il ne faut pas oublier par quelle éducation de hiérarchies et de grandeurs le peuple français a passé. La Révolution est d'hier; l'imagination du peuple français avait été façonnée longtemps auparavant; pendant plus de mille ans la France a possédé la plus brillante aristocratie de l'Europe; ses gens du peuple étaient les compatriotes des Montmorency, des Biron, des Rohan. Elle est la fille aînée de l'Église catholique romaine, Église magnifique même dans son déclin. A l'heure présente, quoique ses potentats féodaux aient disparu, que ses potentats ecclésiastiques soient dépouillés de leur splendeur, elle a une aristocratie qui répond aux exigences les plus nobles de l'esprit moderne, l'aristocratie du monde la plus choisie en son genre; elle a l'Institut. La servilité qui a dégradé les sociétés savantes de quelques autres nations n'a point pénétré dans l'Institut français. Il représente la véritable aristocratie de l'intelligence de la France; et, en commandant à bon droit le respect national, en tempérant avec sévérité, dans le domaine de l'intelligence, de la science, des arts et des lettres, ce contentement de soi naturel à une société démocratique, en rendant impossible chez la masse des Français ce sentiment

vulgaire de présomption qui se contente d'un degré inférieur de culture, cette institution a doté la France d'un bienfait incalculable [1].

Lorsque je considère que l'Angleterre et la France échapperont probablement à deux des pires dangers qui menacent les progrès futurs des autres nations, et lorsque je me rappelle d'autres points sur lesquels les deux peuples présentent au moins une ressemblance, importante quoique négative, j'avoue que l'intérêt avec lequel j'envisage, en France, l'avenir d'un grand agent de progrès national, comme l'éducation populaire, ne connaît pas de bornes. Les deux peuples se ressemblent en ce qu'ils sont chacun plus grand qu'aucun autre, chacun différent de tous les autres. Nous avons beau appeler les Français des Celtes et nous-mêmes des Teutons, lorsque deux nations ont atteint la grandeur de la France et de l'Angleterre, elles ne peuvent plus ressembler profondément à aucun autre peuple au delà de leurs propres frontières. On a répandu des torrents de science pédantesque au sujet de notre origine germanique ; à vrai dire, nous ne sommes pas plus Allemands aujourd'hui que nous ne sommes Français. Par le mélange de notre race, par la latinisation de notre langue, par l'isolement de notre pays, par l'indépendance de notre histoire, nous avons depuis longtemps rompu tous les liens vitaux qui nous rattachaient à la grande souche germanique, dont, il y a seize cents ans, un des rejetons a pris racine dans cette île. La France est également détachée par sa propre grandeur des races latine ou celtique qui furent jadis ses ancêtres. Il en est de même de la grandeur des deux peuples : chacune d'elles est unique dans son genre et n'a de contre-partie adéquate que dans celle de l'autre. De Messine à Archangel, et de Calais à Moscou, ce qui donne le ton, c'est la civilisation de Paris ; les idées qui remuent les masses (je ne parle pas ici des aristocraties et des coteries savantes), lorsqu'elles viennent à les atteindre, sont des idées françaises. Traversez le détroit, et vous vous trouverez dans un autre monde, dans un monde où les idées françaises n'ont pas la moindre influence ; dans un pays qui, assurément, n'est pas moins

1. On pensera peut-être en France que M. Arnold s'exagère le rôle que remplit l'Institut dans la direction et l'éducation de l'esprit public.

puissant que la France, qui ne pèse pas d'un moindre poids que la France parmi les nations, mais qui doit cette puissance et ce poids à une cause différente, à sa faculté incomparable de s'agrandir et de fonder. Les deux peuples se ressemblent par leur profond sentiment national ; ils se ressemblent aussi par l'étonnement sincère qu'excite chez l'un la vue des défauts de l'autre. Un Anglais s'étonne que dans un empire qui se vante de sa civilisation, il ne soit pas permis aux journaux de dire ce qui leur plaît sur les affaires politiques [1]; que le simple particulier ne puisse avoir de recours juridique contre le fonctionnaire qui dépasse ses pouvoirs ; qu'il soit privé de cette protection qu'offre en Angleterre l'Habeas Corpus contre l'emprisonnement arbitraire. Un Français, de son côté, s'étonne que, dans un empire qui se vante de sa civilisation, les fonds levés sur le peuple irlandais pour l'entretien de la religion servent à doter l'Église d'une petite minorité, pendant que l'Église de la grande majorité ne reçoit rien; qu'au lieu d'être l'égal du reste de la communauté devant la loi, un noble qui commet un crime ne soit pas jugé par le même juge qu'un autre homme; que, dans l'armée, en plein XIXe siècle, un officier achète sa charge.

A toutes ces ressemblances que j'ai appelées négatives, s'ajoute l'importante ressemblance positive déjà mentionnée : que de toutes les nations civilisées l'Angleterre et la France sont sans comparaison restées les plus *naturelles*, ou que de toutes les nations non encore frelatées elles sont sans comparaison les plus civilisées.

A ces deux nations, semblables par la grandeur et constituées de telle sorte que l'éducation ne peut qu'augmenter leur puissance et leur valeur, quel est le système d'éducation offert par leurs gouvernements? En France, c'est un système *national* qui, tout modeste qu'il soit, est tout ce qu'un gouvernement prudent peut chercher à rendre universel, un système qui établit un niveau d'instruction populaire peu élevé certainement, mais que la marée montante de la richesse et du bien-être général fera hausser inévitablement [2]. Et ce système est ainsi constitué que non

1. La date à laquelle a été écrit le livre de M. Mathew Arnold se laisse encore reconnaître ici.

2. En effet il devait hausser sensiblement quelques années plus tard, et non pas seulement sous la pression « de la marée montante de la richesse et du bien-

seulement il ne favorise pas la déraison ou l'intolérance populaire, mais qu'il fait l'éducation de la raison et de l'esprit d'équité populaire. En Angleterre, c'est un système qui n'est pas national, qui a beaucoup fait sans nul doute pour l'instruction primaire supérieure, mais très peu pour l'instruction élémentaire. Pour accomplir quelque chose de considérable dans ce dernier ordre, quelques hommes ont conçu le projet de rendre ce système *national*. Mais contre ce projet il y a, me semble-t-il, de graves objections. L'une, c'est que le système d'éducation est trop centralisé, qu'il néglige trop le mécanisme local, qu'il est extrêmement coûteux. Une objection plus grave encore, c'est que le rendre national ce serait rendre national un système qui n'oppose aucune barrière assurée aux prétentions de la déraison et de l'intolérance; qui se fait le docile serviteur des plus odieuses et des plus stériles disputes, les disputes religieuses; qui tend à éterniser tous les préjugés, toutes les bizarreries, toutes les divisions, en leur accordant une reconnaissance officielle; un système, enfin, qui n'apporte pas aux masses incultes une raison supérieure à celle qu'il trouve chez elles.

Mathew ARNOLD.

être général », mais sous l'action préméditée, calculée du principe de la République démocratique appelant à la vie de l'intelligence et à la moralité réfléchie tous les plus humbles membres de la cité.

REFORMATEURS ET REVOLUTIONNAIRES
DE L'ORTHOGRAPHE

Sous ce titre modeste, *La simplification de l'orthographe*[1], M. Louis Havet a réuni divers articles ou lettres dont il avait honoré les journaux, avec le zèle prodigue d'un apôtre. Juger à fond ce petit livre, ce serait donc rentrer dans un débat où tout ce qui mérite d'être dit a été dit. Mais il n'est peut-être pas sans intérêt de l'envisager à un point de vue tout relatif, et, en marquant la place qu'y tient M. Havet, d'expliquer pourquoi l'élan des premiers jours semble aujourd'hui se ralentir; pourquoi, d'une part, plus d'un zélateur de l'œuvre, intraitable hier, est devenu fort accommodant aujourd'hui; pourquoi, de l'autre, bien des gens, nullement réactionnaires, qui s'étaient tenus à l'écart au début du mouvement, se sentent confirmés aujourd'hui dans leur défiance première.

Nier la sincérité, la profondeur de ce mouvement, serait puéril. Parmi les signataires de la pétition Havet (très habile dans sa modération), beaucoup ont une autorité qui défierait les épigrammes. Et Dieu sait si l'on se fait faute de l'opposer aux adversaires imprudents! Mais combien parmi ces adhérents sont travaillés d'ambitions révolutionnaires? La plupart désiraient quelques simplifications pratiques. Mais les meneurs avaient de plus hautes visées, et parfois le laissaient voir, dans l'entraînement de la polémique. Il est bien rare qu'en France une tentative de réforme, même dirigée par les sages, n'aboutisse pas à une tentative de révolution. A plus forte raison lorsque les chefs sont des révolutionnaires dans l'âme. Les calomnions-nous? Point. Il serait facile d'emprunter nos preuves aux enfants perdus de la réforme; mais M. Havet, grave professeur du Collège de France, se chargera de les fournir.

Il y a des moments, semble-t-il, où la modération lui pèse.

---

1. Hachette, 1890, 1 vol. in-16 de 61 pages.

Qu'il nous permette de le lui dire, avec l'estime qui est due à son érudition si solide, il y a des moments où il compromet par un certain accent despotique les idées même les plus justes. Ainsi, l'on peut être d'avis avec lui que l'étymologie sainement entendue n'interdit pas de simplifier l'orthographe, que parfois même elle le commande. Mais on regimbe ou l'on sourit, suivant les tempéraments, en face de déclarations telles que celles-ci : « Il y a de braves gens qui aimeraient à voir respecter l'orthographe pour ses velléités étymologiques. Qu'il leur soit dit, *avant qu'ils ouvrent la bouche*, que le seul emploi de cet argument serait un brevet d'ignorance ». Et encore : « Les champions de l'orthographe dite étymologique appartiennent au public incompétent ». Dès lors, il semble que personne ne consente à faire partie de ce public. C'est le contraire qui arrive : nous n'aimons pas à être régentés si fièrement. En ces sortes de débats, nous n'aimons pas qu'on s'adresse à nous, si sûr qu'on soit de son fait, avec « une sorte de colère », — l'expression est de M. Havet lui-même, qui ajoute : « Il faut bien dire le mot juste ». Jamais mot ne fut plus juste, en effet. Beaucoup d'honnêtes gens pourtant regrettent les anciens procédés, moins sommaires, de la critique française.

Question de forme, dira-t-on. Soit, mais c'est la forme ici qui les met en défiance du fond. Ceux-là seuls parlent avec cette autorité dogmatique, qui s'appuient sur un bon système inventé, perfectionné, garanti par eux-mêmes, et les systèmes sont dangereux surtout dans un domaine où l'usage a toujours été le suprême arbitre. Les adversaires, non de la réforme, mais de la révolution orthographique, sont donc conduits à chercher, derrière la modération voulue des programmes du moment, la doctrine arrêtée dont on poursuit la réalisation progressive, le but réel vers lequel on s'achemine par des étapes distribuées avec une savante prudence. Et ils n'ont point de peine à découvrir que la prétendue « simplification » de l'orthographe en doit être, dans un avenir plus ou moins éloigné, le bouleversement radical. C'est le phonétisme pur et simple qui se dresse alors devant eux, mais un phonétisme opportuniste, pour ainsi dire, qui sait être patient, et qui, ayant toujours été vaincu chaque fois qu'il a combattu à ciel découvert, a ses raisons pour préférer aux batailles rangées les travaux souterrains d'approche et les lentes conquêtes. Pour-

tant, il n'essaie point de nous tromper, et, si nous le suivons, nous ne pourrons lui reprocher de ne pas nous avoir prévenus. Écoutons M. Havet nous révéler les petits artifices de sa stratégie :

« En orthographe, comme en politique, il ne faut demander aujourd'hui que ce qui peut s'obtenir demain... Peut-être un pur phonétiste, qui se placerait dans l'absolu, pourrait-il souhaiter d'écrire *katrom* pour *quatre hommes;* mais pour vous ou moi cela ne serait pas souhaitable, *puisque évidemment nous ne l'obtiendrions pas*... A chaque jour suffit sa peine... Mais je tiens plus encore à plaider pour la réforme que pour la modération. Ce qu'on demande *actuellement* est une réforme modérée. Le pur phonétiste accorde aux usages, aux préjugés même, le droit de ralentir la réforme; *mais, le regard fixé sur un but unique, il y pousse toujours, et toujours dans un même sens*... Le phonétisme pour but idéal, la modération pour règle immédiate. »

Est-ce assez clair, et fut-on jamais modéré avec plus de radicalisme? Il y a quelque chose d'ingénu dans la satisfaction et dans l'espèce d'étonnement que M. Havet manifeste à chaque page d'être modéré à ce point. Mais la modération du gros de ses soldats n'est pas de commande, et c'est très sincèrement qu'ils désirent, après avoir atteint le but immédiat visé par leur pétition, s'en tenir là. Comment ne seraient-ils pas un peu effarés des longues et incertaines perspectives qu'on ouvre devant leurs yeux? Comment ne feraient-ils pas leurs réserves, ainsi que les faisait ici même, il y a peu de temps, M. Jean Fleury[1]? L'histoire de la revision orthographique est un peu celle de la revision politique, devant laquelle les plus hardis ont reculé, dès qu'on leur y a fait voir la révolution en germe.

Il serait regrettable qu'on reculât ici, par peur d'une révolution problématique, devant une réforme nécessaire. Mais, si l'on ne s'entend guère sur le caractère et les limites de cette réforme, on se retrouve généralement d'accord pour repousser toute tentative de révolution dans le sens du phonétisme pur. Combien de phonétistes résolus M. Havet grouperait-il autour de sa bannière, le jour où il la déploierait tout entière? En revanche, il trouverait en face de lui bien des adversaires décidés, qui ne seraient point

1. *Revue pédagogique* de février 1890.

« incompétents ». Déjà le regretté M. A. Darmesteter et M. Bréal[1], pour ne citer que les plus éminents, ont pris position. N'affaiblissons pas leurs arguments en les rééditant, mais constatons qu'ils ont eu l'opinion publique avec eux, lorsqu'ils ont déclaré le phonétisme inacceptable en principe, impossible dans la pratique.

Oui, quand M. Bréal affirmait, contrairement à l'axiome fondamental des phonétistes, que l'écriture ne doit pas être seulement l'image de la parole, qu'elle est quelque chose de plus, car nous voyons les mots en même temps que nous les entendons, et le trait complète ce que le son ne fait qu'ébaucher; quand M. Darmesteter, dont M. Havet ne semble pas se résigner encore à voir l'autorité invoquée contre lui, condamnait ces « procédés de laboratoire » qu'on voulait transporter dans l'usage courant, ils étaient les interprètes de l'immense majorité des hommes éclairés. Ils l'étaient encore, lorsqu'ils accumulaient victorieusement les objections pratiques, tirées, les unes de la prononciation, qui varie de région à région, de ville à ville, de personne à personne, les autres du danger de multiplier les homonymes, ou du caractère même de la langue française, la moins propre à subir cette transformation redoutable, avec ses lettres finales, qui tantôt sont muettes, tantôt se font entendre, selon la place qu'elles occupent, avec ses *e* muets, qui ne le sont pas toujours, mais qui, d'une sonorité inégale, plus ou moins discrète ou voilée, auraient bientôt fait de disparaître, si l'on prenait pour règle la prononciation, simpliste à outrance, des modernes. On n'a pas réfuté ces objections, ni bien d'autres, et le public lettré (quel que fût le sentiment de chacun sur la pétition qui a été le point de départ de ce mouvement trop élargi) n'a pas trouvé trop sévère cet arrêt de M. Bréal : « Les phonétistes sont des ingrats et des barbares, qui, si on les écoutait, nous feraient perdre le bénéfice de vingt-cinq siècles de culture. »

Si l'on écrit un jour l'histoire de cette croisade contre l'orthographe (il serait à souhaiter qu'on l'écrivît, ne fût-ce que pour montrer que toutes les croisades de ce genre ont abouti au même avortement), il sera piquant de mettre en présence ces intransi-

1. *Revue pédagogique* de juin 1888 et *Revue des Deux Mondes* du 1er décembre 1889.

geants travestis en modérés, qui se lassent parfois de leur rôle et dépouillent trop tôt leur modération d'emprunt, et ces modérés qui s'inquiètent de se voir entraînés vers une intransigeance dont ils ont horreur. Tous, à l'origine, travaillaient à la même œuvre; tous semblent y travailler encore, mais ils y travaillent dans un esprit différent, et le désaccord, latent au début, ne peut manquer de devenir plus évident sans cesse entre ces alliés d'occasion. C'est un malentendu qui a fait leur alliance, et ce malentendu tend à se dissiper. Qui l'emportera, de la modération ou du radicalisme entre lesquels sont tiraillés les novateurs? Il est clair que ce sera la modération, si elle sait répudier nettement les solidarités compromettantes, vouloir bien ce qu'elle veut et ne vouloir que cela. Le sentiment qui semble dominer aujourd'hui, c'est la défiance, non seulement du phonétisme pur, mais de toute réforme inconsidérée, dont le champ ne serait pas délimité à l'avance avec précision. On a compris les dangers de l'*a priori* appliqué à une langue dont les transformations ont toujours eu et doivent toujours garder un caractère expérimental. On a senti par quels liens étroits l'orthographe — bizarreries à part — tient à l'histoire même de la langue, et, par là, au génie français. Cette noble langue française, qui a son accent et sa physionomie propres, on ne consent pas à la réduire à l'état d'un simple volapuk. Si l'on n'a pas le respect superstitieux de ses anomalies et de ses inconséquences, on a le respect raisonné de son unité historique, de son originalité vivante, disons le mot : de sa personnalité, car elle est *quelqu'un*, et les mots dont elle se compose participent à sa vie morale, qu'il faut craindre d'altérer ou de mutiler.

C'est une partie du patriotisme que le culte de la langue. Mais c'est précisément au nom du patriotisme que prétendaient parler les réformateurs plus ou moins révolutionnaires de l'orthographe. En ce pays de France, il n'est pas d'argument plus fort; celui-ci a fait illusion quelque temps, et l'Alliance française en a été comme éblouie. Il faut se féliciter qu'on en ait fait justice. Non, il n'est pas vrai, malgré l'insistance que M. Havet met à le démontrer, que la réforme complète de notre orthographe assurerait une plus large expansion de notre langue, de notre littérature, de notre influence à l'étranger. Elle dérouterait, au contraire, ceux des étrangers qui savent déjà le français. Quant à ceux qui

ne le connaissent pas, et qui voudraient l'apprendre, que deviendraient-ils en face des divers schismes dont on nous menace entre l'orthographe officielle et l'orthographe d'opposition? Et si le schisme franchissait nos frontières, s'il s'établissait au cœur des pays étrangers eux-mêmes, si, suivant l'hypothèse très vraisemblable de M. Bréal, parmi les littérateurs nombreux qui écrivent en français au dehors, les uns maintenaient l'ancienne observance, tandis que les autres iraient bien au delà des réformes accomplies chez nous, se figure-t-on que les étrangers nous sauraient gré de l'anarchie grammaticale où nous les condamnerions à se débattre? Supposons même l'accord établi partout, les réformateurs apparemment n'approvisionneront pas du jour au lendemain toutes les bibliothèques de tous les pays. Or c'est là qu'habite, pour ainsi dire, le génie français; c'est là qu'on l'y va chercher. Des millions d'exemplaires de nos grands écrivains se sont ainsi dispersés dans le monde, et le voyageur ne trouve pas sans émotion, au fond d'un pays perdu, le livre vieilli où plus d'une génération a appris à aimer la France. Faudra-t-il donc proscrire les livres innombrables qui sont depuis longtemps dans la circulation? Ce serait pratiquement impossible. Faudra-t-il se contenter de leur adjoindre quelques livres où s'épanouira l'orthographe nouvelle, et qui sembleront écrits dans une autre langue? Ce serait le chaos.

Comment veut-on que les étrangers s'y reconnaissent, alors que nous ne nous y reconnaîtrions plus nous-mêmes, contraints que nous serions soit de rééditer nos classiques sous une forme barbare dont ils seraient bien étonnés, pour ne pas dire plus, s'ils pouvaient se relire eux-mêmes (et quelle entreprise de longue haleine?), soit d'expliquer pourquoi ils sont écrits ainsi, c'est-à-dire de créer une science nouvelle assez compliquée. Merveilleux moyen de « gagner du temps »! Les pauvres poètes surtout, en quel état sortiraient-ils de cette épreuve? M. Havet assure que cela « paraîtra coquet »; M. Leconte de Lisle en doute fort, et comme, des deux, c'est M. Leconte de Lisle qui est le meilleur poète, c'est lui que nous croyons de préférence. Ainsi nous dépoétiserions notre poésie, nous affublerions notre prose d'un habit tout neuf, à l'américaine, nous gâterions pour longtemps le plaisir de la lecture, nous nous résignerions, pour tout dire, à étudier notre

littérature en étrangers, tout cela pour être utile aux étrangers, qui n'y gagneront rien, qui peut-être y perdront autant que nous! Qu'on nous épargne donc, à l'avenir, l'argument usé du patriotisme.

Une autre habileté transparente des phonétistes, c'est d'invoquer l'autorité du corps savant qui est par essence le conservateur de la langue : l'Académie française. Pourra-t-on traiter en révolutionnaires des réformateurs si modestes, si humblement soumis d'avance à tout ce que l'Académie voudra bien décider? Ils se recommandent moins, on le pense, du souvenir des Précieuses et de leurs continuateurs du Bureau d'adresse, qui proposaient aussi d'écrire « comme l'on prononce » : *calité*, *catéchime*, *enthousiâme*, *jûner*, *frédeur*, ce qui prouve, entre parenthèses, qu'on prononce bien différemment aux différentes époques. Mais ils se réfèrent, d'abord à l'opinion individuelle exprimée par certains académiciens illustres, puis aux décisions collectives prises par l'Académie, en des occasions assez rares, il est vrai, mais d'autant plus significatives. « L'Académie française, dit M. Havet, n'a pas besoin de s'embarquer dans de longues recherches érudites. Corneille, Bossuet, Voltaire, qui n'étaient pas des linguistes, ont pourtant été d'excellents réformateurs en cette matière. » Il est permis de juger que c'est tirer un peu violemment à soi des réformateurs qui n'ont pas été des révolutionnaires. On sait combien mesurées et pratiques ont été les réformes de Voltaire, si préoccupé pourtant des étrangers. C'était aussi, il le dit [1], pour faciliter aux étrangers la prononciation de notre langue, que Corneille a exposé et appliqué un système d'orthographe fort peu ambitieux [2]. Quand, en 1673, dans le sein de l'Académie, Bossuet se prononçait pour l'orthographe française contre l'orthographe étymologique *à outrance*, il ne donnait aux phonétistes de l'avenir aucun exemple qu'ils eussent droit de revendiquer, car il savait et disait qu'il fallait se préoccuper aussi bien de la lecture que de l'audition, que l'œil comme l'oreille a son habitude faite des mots; et l'on a pu donner, en 1884, à l'examen du certificat d'aptitude pour l'en-

1. Avis au lecteur, de l'édition de 1663, in-folio, de 1664 et 1668, in-8°.

2. M. Marty-Laveaux juge cette tentative de réforme orthographique un peu subtile, mais « fort mesurée et généralement sage ».

seignement secondaire des filles, cette phrase de Bossuet à commenter : « Il ne faut pas souffrir une fausse règle qu'on a voulu introduire, d'écrire comme on prononce ». Bossuet, Corneille et Voltaire sont donc loin d'être des phonétistes, même expectants.

Cependant Corneille et Bossuet eux-mêmes n'ont pu réussir à imposer leurs ambitions si modestes à la majorité des académiciens ni au public. C'est que les grands écrivains commandent, sans doute, dans une certaine mesure, à l'usage, mais que l'usage aussi leur commande, car il est toujours, comme au temps d'Horace, l'arbitre, le maître suprême du langage. Et cet usage, qui le fait? Tout le monde et personne. Sait-on toujours d'où il vient et où il va? Bien habile celui qui lui fixerait des lois. Bien naïfs sont ceux qui s'imaginent l'assujettir à une règle immuable, par une réforme définitive. Dès le lendemain de leur réforme, l'usage reprendrait son cours capricieux, et il faudrait bientôt une réforme nouvelle. Mais l'Académie n'a-t-elle pas aussi son autorité? Assurément, et fort grande, plus grande que ne le croient les faiseurs d'épigrammes faciles, moins grande que ne le croient les étrangers, trop facilement disposés à se figurer qu'elle régente souverainement la langue. Elle est la ressource suprême des typographes dans l'embarras ; mais si elle l'est, ce n'est point comme maîtresse absolue de changements qu'elle a toujours enregistrés sans les provoquer, c'est comme interprète équitable et intelligente d'une opinion à qui certains changements, à un moment donné, paraissent mûrs, et qui les réclame. Ce rôle de greffier de l'usage, le seul qu'ait jamais exercé l'Académie, le seul qu'elle puisse exercer, il a été trop souvent défini pour qu'on ait besoin d'en préciser davantage le caractère historiquement et logiquement nécessaire.

Et ce n'est pas seulement la claire conscience de son rôle traditionnel, c'est l'instinct même de conservation qui préservera l'Académie d'une tentation dangereuse. Songeons-y bien : des institutions de l'ancien régime elle est à peu près la seule debout. Certes, on ne lui a épargné en aucun temps, au nôtre surtout, ni les railleries plus ou moins justes, ni les dédains plus ou moins sincères. Elle n'en semble pas ébranlée. C'est que le public, pris dans sa masse, sent en elle une autorité, dont il veut bien rire, mais dont la disparition ne laisserait pas de l'inquiéter. Une sorte de superstition s'attache à elle. Elle a reçu le dépôt de la langue

au moment où celle-ci se fixait; depuis, elle n'y a touché que d'une main légère. Convaincue, avec Fontenelle, qu'elle doit « plus examiner que décider », elle a discuté beaucoup, décidé fort peu. La réforme de 1714 qui substitue l'*i* à l'*y* dans *celuy*, *essay*, etc., ne saurait être invoquée par les « logoclastes » modernes. Elle est si timide, si restreinte! elle était si attendue! Où voit-on que l'Académie ait jamais, je ne dis pas réalisé, mais conçu même une réforme d'ensemble? M. Darmesteter a posé la question. Où et comment y a-t-on répondu? Plus modeste est la besogne des Quarante: ils font, défont et refont ce dictionnaire éternel

Qui, toujours très bien fait, sera toujours à faire.

Inépuisable matière aux facéties des écrivains jeunes, qui n'ont pas encore de chances suffisantes au fauteuil académique! Eh bien, ce travail de Pénélope, c'est la raison d'être principale, sinon unique, de l'Académie française. Par là, on la sait ou on la croit utile, et même cette trop sage lenteur qu'elle apporte dans l'accomplissement de sa mission, loin de lui nuire dans l'opinion de la masse, ajoute encore au prestige de son antiquité paisible: elle est patiente, parce qu'elle se sait immortelle. Chargez cette même Académie de reviser l'œuvre des siècles, qui est aussi un peu la sienne, dont elle est, en tout cas, la gardienne vigilante, on ne comprendra plus. L'Académie! l'Académie! crient les phonétistes dans leur modérantisme officiel et provisoire. Mais l'Académie, à son âge, a le droit de faire la sourde oreille. Où en serait-elle, grand Dieu! si elle ne s'était fait de cette surdité une prudente habitude?

A ce compte, nous sommes dans une impasse, et les réformes nécessaires elles-mêmes deviennent impossibles. « Si d'une part, écrivait récemment M. Carré [1], l'Académie, fidèle à ses traditions, ne veut qu'enregistrer l'usage, et si, d'autre part, il n'y a d'usage reconnu que celui qui a été consacré par l'Académie, nous voilà au rouet. » Je crains, pour ma part, que les appréhensions de M. Carré ne soient justifiées, et je ne vois pas trop comment l'Académie sortira de ce pas difficile, si, du moins, elle entreprend

1. *Revue pédagogique* de janvier 1890.

de dire et de faire quelque chose, car elle risque, en ce cas, de déplaire aux deux partis. Toutefois, personne, que je sache, n'a prétendu interdire à tout jamais à l'Académie toute espèce de jugement sur une réforme *de détail*, dont l'initiative ne vient pas d'elle. « Vous êtes, messieurs, disait Bossuet dans son discours de réception, un conseil réglé et perpétuel, dont le crédit, établi par l'approbation publique, peut réprimer *les bizarreries de l'usage*, et tempérer les dérèglements de cet empire trop populaire. » Dans cette mesure restreinte, l'Académie peut avoir et donner son avis sur une question posée en dehors d'elle. On ne lui en voudra pas de contribuer à faire disparaître les lettres inutiles, les consonnes parasites, toutes les doubles valeurs de l'orthographe. Mais pour que son arrêt ait chance d'être accepté, il faut qu'il porte seulement sur quelques points précis, où l'accord se soit fait entre tous les hommes cultivés. Il faut surtout qu'il n'ait rien de systématique, rien qui engage l'avenir et qui permette d'entrevoir, derrière la réforme qu'on réalise, la révolution qu'on prépare. Peut-être même faut-il (beaucoup de bons esprits en sont convaincus) qu'une autre initiative précède celle de l'Académie, ou, tout au moins, la corrobore par une action parallèle. Le ministère de l'instruction publique et, spécialement, la direction de l'enseignement primaire peuvent beaucoup en cela. Ils n'ont pas besoin de décréter la suppression de l'orthographe ancienne : il leur suffira de tolérer la nouvelle, ou simplement peut-être d'affaiblir dans les esprits la superstition des chinoiseries orthographiques en diminuant, sans l'annuler, la valeur prépondérante de la dictée dans les examens. Les contradictions qui se produiraient alors dans la manière d'écrire les mots auraient pour effet de montrer à l'Académie où devrait porter surtout son effort, et du mal sortirait naturellement le remède. Si l'Université attend le jugement de l'Académie, elle pourra l'attendre longtemps, et l'Académie sera toujours en droit de dire aux réformateurs, avec la réserve courtoise qui la caractérise : « Phonétisez les premiers, messieurs les universitaires ! »

De toute manière, il faut souhaiter que ces controverses aient un terme prochain. L'effet en est toujours fâcheux ; il l'est doublement sur un terrain aussi peu affermi encore que celui de notre enseignement primaire, et l'on doit craindre d'aggraver la maladie

qu'on veut guérir. Dès à présent, ce me semble, il ne serait que sage de mettre nos instituteurs en garde contre les vastes ambitions et les illusions décevantes, de leur dire : « Des simplifications dans l'orthographe sont possibles et désirables. Quand seront-elles réalisées? par qui? dans quelle mesure? Nous ne savons. Soyez sûrs, en tout cas, qu'aucune réforme très profonde n'est immédiatement réalisable, et qu'aucune révolution en cette matière n'est possible, ni aujourd'hui, ni demain, ni dans l'avenir le plus éloigné, car l'orthographe dans ses traits généraux a été fixée en même temps que la langue, et la langue, comme le dit Vinet, « ne souffre aucun changement arbitraire, aucune violence gra- » tuite, aucune modification individuelle : dans les changements » qu'elle accepte, elle subit sa propre loi, et n'obéit qu'à ses besoins. » Vinet dit encore que le respect de la langue c'est presque de la morale. Nous ne vous dirons pas que le respect de l'orthographe soit une vertu; mais nous vous conseillerons de ne pas trop la mépriser, de ne pas faire table rase de son histoire, de l'étudier sans parti pris de fétichisme ni de dénigrement, de comprendre que tout n'y est pas hasardeux et puéril, qu'elle est éminemment française, et le doit rester. Surtout, nous vous engagerons à ne pas vous abandonner aux longs espoirs qu'on fait miroiter devant vos yeux. Quelle que soit la réforme, si tant est qu'il y en ait une, elle ne sera jamais assez radicale pour vous faire gagner une somme de temps très appréciable. Et puis, nous sommes tous trop ingénieux pour ne pas découvrir dans la réforme elle-même de nouvelles occasions et de nouveaux instruments de torture intellectuelle. Ajoutez que toutes les réformes du monde n'ôteront pas à notre langue et à notre orthographe une certaine difficulté relative, inhérente à la nature même des choses. Attendez avec patience, et, en attendant, ne laissez pas oublier à vos élèves qu'il y a encore une orthographe. »

Félix Hémon.

UN PÉDAGOGUE ANGLAIS DU XVIe SIÈCLE

RICHARD MULCASTER

M. Robert Hebert Quick, l'écrivain anglais bien connu de tous les amis de l'instruction pour ses beaux travaux, et notamment pour son livre sur les *Réformateurs de l'éducation*, vient de publier un document des plus intéressants pour l'histoire de la pédagogie, un livre écrit en anglais au seizième siècle par Richard Mulcaster, le premier directeur de l'École des marchands tailleurs de Londres.

L'ouvrage porte ce titre : *Positions*, qui ne peut guère être traduit en français que par *Propositions*, dans le sens de principes posés comme point de départ d'une thèse, d'une discussion; mais l'auteur le complète en ajoutant : ... *où sont examinées les premières circonstances qui sont nécessaires pour l'éducation des enfants, afin d'assurer soit leur habileté dans les études, soit la santé de leur corps*. C'est donc un véritable traité d'éducation, de près de trois cents pages, où, plus d'un siècle avant Locke, un pédagogue de profession a étudié les principales règles de son art, en mettant sur la même ligne le souci de l'éducation physique et celui de l'instruction proprement dite.

Faisons d'abord rapidement connaissance avec l'auteur, dont presque personne n'a parlé jusqu'ici, et que M. R.-H. Quick a littéralement exhumé de l'oubli. Il est né vers 1530 ou 1531, deux ans avant notre Montaigne. Il appartenait à une famille considérée du comté de Cumberland. Élevé à Eton, puis à Cambridge, nous le trouvons en 1555 étudiant à Oxford; en 1556, il y est reçu licencié ès arts. Ses contemporains le représentent comme étant à cette époque un hébraïsant distingué. Mais ne trouvant pas à Oxford de quoi gagner sa vie, Mulcaster émigra à

Londres. La corporation des marchands tailleurs de la capitale venait précisément de fonder une école : on lui en offrit la direction, qu'il accepta, et de 1561 à 1586 il se consacra avec dévouement à ces fonctions.

Pendant ces vingt-cinq années d'activité professionnelle, Mulcaster ne négligea pourtant pas les travaux théoriques. C'est en 1581 qu'il publia ses *Positions*, et l'année suivante la première partie de *The Elementarie*, qui était comme l'application pratique de son traité doctrinal. La seconde partie de l'ouvrage ne parut point : « Peut-être, suggère M. Quick, dans l'Angleterre du seizième siècle la publication d'un livre d'éducation était-elle, comme elle l'est encore aujourd'hui, une *occupation dispendieuse*. »

Lorsque en 1586 Mulcaster résigna ses fonctions de directeur de l'école des marchands tailleurs, il semble s'y être décidé à raison de la difficulté qu'il avait à s'entendre avec ses patrons, beaucoup plus que par fatigue et lassitude de l'enseignement. En effet, dix ans plus tard il devenait « maître supérieur » *(high master)* de l'école de Saint-Paul. En 1598 la reine Élisabeth le nommait recteur de Stanford Rivers, dans le comté d'Essex : mais ce titre de recteur ne l'empêcha pas de continuer à vivre à Londres et de diriger l'école de Saint-Paul ; c'est en 1608 seulement qu'il s'établit à Stanford Rivers, où il mourut trois ans après, en 1611, cinq ans avant Shakspeare.

Qu'était cette école des marchands tailleurs dont Mulcaster conserva la direction pendant de si longues années, à l'exemple de plusieurs de ses contemporains, qui donnaient au seizième siècle le spectacle trop rare aujourd'hui de toute une vie consacrée au même établissement d'instruction, comme Sturm, qui dirigea le collège de Strasbourg de 1538 à 1589. Ce n'était pas, comme on pourrait croire, une école professionnelle, à destination spécialement commerciale. C'était un vrai collège d'enseignement secondaire, comme nous dirions aujourd'hui, où Mulcaster avait pour mission d'apprendre à ses élèves « la bonne littérature et aussi les bonnes manières ». C'est un fait par lui-même remarquable que l'initiative prise, en plein seizième siècle, par une association de commerçants, pour fonder un établissement d'éducation et d'instruction générale. On retrouve là, et de bien bonne heure, un des traits distinctifs d'une nation où les choses de l'enseigne-

ment ont dû leurs progrès moins à l'action de l'État ou à la propagande des corporations religieuses qu'à l'initiative privée et à la force des associations libres. En France il faut arriver jusqu'au dix-neuvième siècle pour rencontrer des exemples analogues de fondations particulières, où se donne carrière la générosité d'une chambre de commerce ou d'une société d'industriels.

L'école des marchands tailleurs de Londres comptait 250 élèves ; le directeur était assisté par deux ou trois sous-maîtres. Le régime était l'externat. Les enfants entraient à l'école, le matin, à 7 heures jusqu'à 11, le soir à 1 heure jusqu'à 5. On appliquait déjà la règle des *trois huit :* huit heures pour le travail intellectuel, huit heures pour les repas et les récréations, huit heures pour le sommeil. Il y a longtemps que ces deux vers sont populaires en Angleterre :

> Eight hours to work, eight hours to play,
> Eight hours to sleep, eight shillings a day !

Mais les renseignements nous manquent un peu sur l'organisation intérieure des études dans le collège de Richard Mulcaster. Il faudrait, pour approfondir le sujet, pouvoir mettre à contribution un livre que nous ne possédons pas, l'*Histoire de l'école des marchands tailleurs*, publié en 1812 par un écrivain anglais, Wilson. Un détail que nous fournit M. Quick nous montre seulement que l'école en question savait former de brillants esprits. Le poète Edmond Spenser, l'auteur de la *Reine des Fées*, l'ami de Philippe Sidney, le pensionné de la reine Élisabeth, fut élevé au collège des marchands tailleurs.

Il n'y a pas lieu de s'étonner d'ailleurs que le collège ait prospéré et donné des résultats sous la direction d'un pédagogue aussi consciencieux, et par endroits aussi distingué, que l'était Mulcaster. Sans qu'on puisse songer à l'égaler, pour la largeur de la pensée et la finesse du jugement, à nos pédagogues français du seizième siècle, à Rabelais, par exemple, ou à Montaigne, Mulcaster nous apparaît dans son livre comme un esprit chercheur et curieux, comme un novateur avisé, que M. Quick juge supérieur à Ascham, le professeur de la reine Élisabeth.

C'est à Élisabeth qu'est dédié précisément le livre, dans une préface emphatique, écrite selon le goût du temps, à Élisabeth, « par la grâce de Dieu reine d'Angleterre, de France et d'Irlande,

protectrice de la foi, etc. » Mulcaster semble avoir été dans les bonnes grâces de la souveraine, et sa dédicace, malgré les circonlocutions et les compliments solennels, témoigne de quelque familiarité. Plusieurs fois, en 1573, en 1575, Mulcaster, fidèle aux instructions de ses patrons qui lui avaient recommandé de soigner particulièrement l'éducation des « bonnes manières », présenta ses élèves à la reine et à la cour dans des représentations dramatiques. Dans le livre de dépenses de la reine Élisabeth, on lit : « 18 mars 1573-74 : à M. Richard Mulcaster, pour deux comédies représentées devant la reine le jour de la Chandeleur et le Mardi gras, 20 marks. » C'était alors une mode générale d'exercer les jeunes gens à jouer la comédie. Et nous en trouvons la preuve dans un passage de Shakspeare. Lorsque dans *Hamlet* (acte II, scène II) Guildenstern et Rosencrantz présentent au prince de Danemark les tragédiens de la ville (*the tragedians of the city*), qu'ils lui ont amenés pour le distraire, ils parlent en termes fort vifs de la concurrence que les jeunes gens des écoles font aux comédiens de profession : « Il a surgi une nuée d'enfants, de jeunes aiglons qui vous criaillent aux oreilles, au-dessus du ton, et qui pour cela sont applaudis à outrance; ce sont eux que la mode favorise aujourd'hui; ils ont réussi à déprécier les planches ordinaires — c'est ainsi qu'on appelle le théâtre. »

Mulcaster ne négligeait donc pas les élégances de l'éducation. Et, quoiqu'il mérite d'être compté parmi les disciples de l'*Orbilius plagosus* d'Horace, quoiqu'il ne professa pas à l'endroit des châtiments corporels les mêmes sentiments de haine vigoureuse qui animaient Rabelais et Montaigne, il n'était nullement un pédagogue de l'ancienne école; il ne se préoccupait pas seulement de former des *scholars*, il faisait une large part aux arts d'agrément, au dessin, au chant, à la musique. Et surtout il demandait que la première éducation fût consacrée à ces études faciles et agréables : « Si, disait-il, on apprenait aux enfants à lire, à écrire leur propre langue, à dessiner, à chanter, à jouer de quelque instrument; si, au lieu de leur faire commencer le latin dès leur entrée à l'école, on les maintenait pendant quelques années dans un cycle préliminaire qui ne comprendrait que ces cinq objets d'instruction, ils apprendraient ensuite le latin plus vite et mieux, de douze à seize ans, qu'ils ne le font maintenant par les méthodes ordi-

naires de sept à dix-sept. » Nous ne commentons pas : mais nous constatons simplement combien l'éducateur du seizième siècle se rapproche dans ses vues des idées que prônent aujourd'hui certains de nos réformateurs.

Dans sa dédicace, Mulcaster indique très nettement le but qu'il poursuivait en écrivant son livre. Il se plaint de la variété des méthodes, de la multiplicité des formes d'éducation. Il voudrait contribuer à y établir l'unité, une unité conforme à la raison. Il fait allusion aux efforts qu'avait tentés Henri VIII, le père d'Élisabeth, pour ramener « la multitude de toutes les grammaires à une forme unique, cette multitude étant un empêchement sérieux au progrès des études ». Henri VIII rêvait une grammaire unique : tout comme le conseil municipal de Paris, en 1890. Et par analogie Mulcaster voulait de même, pour tous les autres livres de classe, procéder à un meilleur choix, réduire à une forme plus simple tous les procédés d'enseignement *(all manners of teaching)*. C'est pour préparer ce résultat qu'il a composé son *essai*, « convaincu, dit-il, que pour faire avancer l'art de l'éducation il était bon d'établir d'abord un certain nombre de principes, principes qui sont les *circonstances communes* relatives à l'enseignement, et qui constituent autant de questions à résoudre avant de se mettre à l'œuvre ».

Nous n'entrerons pas dans l'analyse détaillée des idées de Mulcaster, et nous nous bornerons à noter les points les plus importants. C'est d'abord la campagne ardente qu'il a entreprise en faveur de sa langue nationale. Il donne lui-même l'exemple, puisque son traité est écrit en anglais. Les encouragements qu'il adresse en vers latins à son livre, à la première page, prouvent qu'il aurait pu cependant se tirer à son honneur d'un travail de composition en latin ; mais, dès 1581, il fait avec hardiesse ce que Rollin, chez nous, s'excusera timidement d'oser cent cinquante ans plus tard : il n'hésite pas à employer sa langue maternelle. Son style est d'ailleurs un peu prétentieux et obscur ; et Mulcaster se faisait quelques illusions, que sa vanité encourageait beaucoup trop, sur l'excellence de sa façon d'écrire. Mais la tentative n'en était pas moins louable et, malgré quelques archaïsmes, la langue de Mulcaster est plus voisine encore de l'anglais définitif que la langue de Montaigne ne l'est du français classique.

Les langues anciennes étaient très familières à Mulcaster, et dans son collège on apprenait l'hébreu, le grec, le latin. Mais il n'était pourtant pas, comme tant d'hommes de la Renaissance, un fanatique de l'érudition. Avec lui, dit M. Quick, l'éducation ne fut pas, d'après le faux idéal de la Renaissance, une exclusive étude des auteurs classiques. Combien peu de pédagogues de ce temps-là auraient posé la même question que lui : « Pourquoi ne serait-il pas bon de perfectionner le plus possible toutes les parties de notre corps, ainsi que toutes les facultés de notre âme? » L'éducation, dit ailleurs Mulcaster, a pour but d'élever la nature à la perfection. Et, s'essayant à la psychologie, il insiste sur les inclinations naturelles; il distingue dans les petites âmes des enfants trois facultés : l'esprit qui saisit, la mémoire qui conserve, et le jugement qui discerne et fait un choix. Si Michelet, dans *Nos fils*, a pu faire légitimement un grand honneur à Montaigne d'avoir compris que le principe de l'éducation devait être cherché, non dans l'objet, c'est-à-dire dans les choses à apprendre, mais dans le sujet, c'est-à-dire dans l'homme, il est juste de demander avec M. Quick que l'obscur contemporain de Montaigne, que Mulcaster soit associé aux mêmes éloges.

Comme Montaigne aussi, Mulcaster pense que l'homme n'est pas seulement une âme à élever, mais qu'il est encore un corps à former. L'éducation physique, en Angleterre, n'a point attendu Locke pour trouver des partisans parmi les pédagogues, et de longs développements sont consacrés dans les *Positions* à la course, au saut, à l'escrime, à l'équitation, à la natation, à la chasse, au tir. M. Paschal Grousset et M. de Coubertin liraient avec intérêt les chapitres où il est parlé des jeux scolaires, du *handball* et du *football*, des exercices en plein air *(pure air)*.

Ce qui n'est pas moins remarquable, c'est le soin que met Mulcaster à recommander de ne pas surmener les enfants, de ne point « forcer » leur jeune intelligence, de ne pas les mettre trop tôt à l'étude des langues savantes, de les confier, quand ils débutent, non au premier venu, mais au contraire « aux meilleurs maîtres, aux maîtres les mieux payés » ; et pour former ces maîtres il réclamait une école normale *(a seminary of masters)*.

Nous ne voulons pas forcer les choses, ni présenter Mulcaster à nos lecteurs comme un esprit de premier ordre, qui doive passer tout

d'un coup, grâce aux révélations dont nous sommes redevables à M. R.-H. Quick, de la catégorie des oubliés dans celle des créateurs de la pédagogie. Mais il a droit à une place honorable dans l'histoire des longs efforts qui ont préparé peu à peu le terrain où s'élève aujourd'hui la science de l'éducation ; et les *Positions* de Mulcaster, avec le *Governor* d'Elyot, le *School-Master* de Ascham, l'*Education of children* de W. Kemp, contribuent à nous prouver que le seizième siècle anglais, si fécond au point de vue des œuvres poétiques, et dont Mulcaster disait lui-même avec enthousiasme que « c'était l'âge où la langue anglaise avait atteint son plus haut point de perfection », mérite aussi l'attention pour ses productions pédagogiques.

Gabriel COMPAYRÉ.

STATISTIQUE BUDGÉTAIRE

DE L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE SAINT-LÔ

Les tableaux ci-contre contiennent, année par année, un résumé du budget de l'école normale d'instituteurs de Saint-Lô depuis sa fondation en janvier 1833, jusqu'en 1889. Nous avons pensé que ce petit travail, qui a coûté de longues recherches, offrirait quelque intérêt aux lecteurs de la *Revue pédagogique*. Il leur permettra, en effet, de mesurer, d'un seul coup d'œil et d'une façon saisissante, les progrès réalisés en un-demi-siècle dans nos écoles normales. (Voir les tableaux pages 228 à 231).

Nous reproduisons en outre ci-dessous le texte intégral du *Compte des recettes et des dépenses pour 1832*, de l'*État présumé des recettes et dépenses pour 1833*, et de l'*État des dépenses faites sur les fonds de l'exercice 1833 au 30 octobre de la même année*. Ces rudiments de la première comptabilité de l'école normale sont intéressants à plus d'un titre.

E. Hanriot,
Directeur de l'école normale d'instituteurs de Saint-Lô.

I

Département de la Manche. — Académie royale de Caen.

Compte des Recettes et Dépenses de l'école normale du département de la Manche pour 1832.

RECETTES

Crédit ouvert au budget variable départemental de l'exercice 1832 pour les dépenses de l'école normale établie à Saint-Lô. . . . . Fr.	3,000 »

DÉPENSES

(Toutes ces sommes sont payées.)

Indemnité au directeur de l'école pour les quatre derniers mois de 1832. . . . . Fr.	400 »
Achats de livres, cartes, tableaux, etc.	480 85
Frais d'impression de 900 exemplaires du règlement. .	45 »
Total. . Fr.	925 85

(*Suite page 232*).

EXERCICES	BUDGET TOTAL	TRAITEMENT du DIRECTEUR	TRAITEMENT de L'AUMONIER	NOMBRE de maîtres-adjoints et professeurs	NOMBRE de maîtres externes	TOTAL des traitements des maîtres et professeurs	NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES au 15 juin. ANNÉES 1re	2me	3me	NOMBRE de BOURSES	MONTANT de la bourse et de la pension
1832	925f 85	400f	»	»	»	»	»	»	(Le cours normal est de deux années.)	»	300f
1833	9800 »	1800 [1]	»	»	3	700f [2]	16 [3]	»		20	300
1834	14410 »	1800	»	»	3	3200	11	50		23,5	300
1835	15760 »	1800	200f	»	3	3500	9	30		23,5	300
1836	16900 »	1800	300	»	4	3900	36	18		27	300
1837	16750 »	1800	300	»	5	4200	33	27		27	300
1838	14650 [4] »	1800	300	»	5	4200	18	25		22,5	300
1839	19880 [5] »	1800	300	»	6	4200	34	14		25	300
1840	15630 [6] »	1800	300	»	5	4200	26	23		25	300
1841	18030 »	1800	550	»	5	4600	25	17		25	300
1842	18230 »	1800	550	»	5	5100	28	13	10	25	300
1843	19380 »	1800	550	»	5	5950	31	20	11	25	300
1844	55630 [7] »	1800	550	»	5	5950	19	26	18	46	300
1845	48280 [8] »	1800	550	1	4	6150	33	17	24	46	300

[1] Sur ces 1,800 fr., 600 étaient fournis par le budget de l'État.

[2] Le chiffre minime des traitements vient de ce que deux des trois maîtres ne commencèrent leurs leçons que plusieurs mois après l'ouverture de l'école.

[3] 20 élèves présents, le 2 janvier 1833.

[4] Une indemnité de logement de 200 fr. est allouée au directeur, en 1838 et en 1839.

[5] 1° Une somme de 2.100 fr. est affectée à la location du bâtiment où l'école est placée; 2° une somme de 2,000 fr. est portée en acompte sur les frais d'appropriation de ce bâtiment.

[6] L'indemnité de logement du directeur est élevée à 300 fr. et se maintient à ce chiffre jusqu'en 1847 inclusivement.

[7] Une dépense de 28,750 fr. est prévue pour achat de mobilier, et une somme de 1000 fr. pour l'*internat provisoire*.

[8] Une dépense de 25,000 fr. est prévue pour acquisition, construction ou réparation extraordinaire de bâtiments, et une somme de 1000 fr. pour l'internat provisoire.

EXERCICES	BUDGET TOTAL	TRAITEMENT du DIRECTEUR	TRAITEMENT de L'AUMONIER	NOMBRE de maîtres adjoints et professeurs	NOMBRE de maîtres externes	TOTAL des traitements des maîtres et professeurs	NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES au 15 juin. ANNÉES			NOMBRE de BOURSES	MONTANT de la bourse et de la pension
							1re	2me	3me		
1846	50430f [1] »	2000f	700f	1	4	7100f	35	25	13	46	300f
1847	43430 [2] »	2000	700	1	4	7150	33	22	20	46	300
1848	48757 [3] »	2000	700	2	4	7350	22	26	20	46	300
1849	93104 [4] 33	3000	700	2	4	8250	30	16	22	46	300
1850	58752 [5] »	3000	700	2	4	9150	28	22	15	46	300
1851	36360 »	3000	700	2	4	9150	16	18	19	46	300
1852	34200 »	3000	700	3 [6]	1	8000	27	16	14	46	300
1853	38230 »	3000	700	3	1	7760	25	21	15	46	300
1854	38730 »	3000	700	3	1	7950	23	20	17	46	350
1855	42780 »	3000	700	3	1	7950	25	14	20	46	350
1856	43520 77	3000	700	2	1	7950	22	19	14	46	350
1857	43471 85	3000	1500	3	1	8550	33	17	17	46	350
1858	44521 85	3000	1500	3	1	9450	24	25	15	46	350
1859	44521 85	3000	1500	3	1	10750	23	24	25	45	350

[1] Deux dépenses de 26,250 fr. et de 1000 fr. sont prévues pour le bâtiment et l'internat.

[2] Deux dépenses de 20,000 fr. et de 1000 fr. sont prévues pour les mêmes objets. Une autre somme de 400 fr. est affectée à la location d'un bâtiment pour dortoir et infirmerie.

[3] Achat de mobilier, 11,237 fr.; indemnité pour dépenses extraordinaires, 2,640 fr.

[4] Acquisition, construction ou réparation de bâtiments, 55,917 fr. 33 c. (14,625 fr. 67 c., produit d'un emprunt, et 41,291 fr. 66 c., autorisés par une loi).

[5] Acquisition, construction ou réparation de bâtiments, 22,057 fr. 75 c.

[6] Nous comptons dorénavant comme maître-adjoint le directeur de l'école annexe, ouverte à la rentrée de 1851.

EXERCICES	BUDGET TOTAL	TRAITEMENT du DIRECTEUR	TRAITEMENT de L'AUMONIER	NOMBRE de maîtres adjoints et professeurs	NOMBRE de maîtres externes	TOTAL des traitements des maîtres et professeurs	NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES au 15 juin. ANNÉES 1re	2me	3me	NOMBRE de BOURSES	MONTANT de la bourse et de la pension
1860	42120f 35	3000f	1500f		1	7250f	20	19	24	46	330f [1]
1861	52297 [2] 80	3000	1500	4	1	8650	23	20	16	45	350
1862	45071 85	3000	1500	4	1	8900	19	21	20	46	350
1863	42221 85	3000	1500	4	1	9900	21	16	16	42	380
1864	50126 [3] 75	3600	1500	4	1	10900	17	16	15	42	380
1865	42826 65	3600	1500	4	1	11100	16	13	16	42	380
1866	42066 »	3600	1500	4	1	11100	14	16	12	42	380 [4]
1867	40526 »	3600	1500	4	1	11100	17	14	16	42	380
1868	40832 »	3600	1500	4	2	12600	22	13	13	38	400
1869	39132 »	3600	1500	4	2	12350	19	21	12	38	400
1870	40032 »	2400 [5]	1500	4	2	10850	21	18	21	38	400
1871	39904 »	2400	1500	4	2	11950	20	21	17	38	400
1872	39800 »	2400	1500	4	2	11600	21	18	20	38	400
1873	42600 »	2700	1500	4	3	12000	21	21	17	38	400
1874	44275 »	3000	1500	4	3	13500	20	18	18	42	425 [6]

[1] Le crédit de nourriture est fixé à 280 fr. par personne; celui de blanchissage, à 24 fr.

[2] Une dépense de 7,100 fr. 95 c. est prévue pour l'installation d'une chapelle.

[3] Dépenses spéciales aux bâtimen et à la chapelle, 11,500 fr.

[4] Le crédit de nourriture reste fixé à 280 fr. par personne.

[5] La diminution du chiffre du traitement du directeur provient d'un changement de personne.

[6] Le crédit de nourriture est fixé à 315 fr.

EXERCICES	BUDGET TOTAL	TRAITEMENT du DIRECTEUR	TRAITEMENT de L'AUMONIER	NOMBRE de maîtres-adjoints et professeurs	NOMBRE de maîtres externes	TOTAL des traitements des maîtres et professeurs	NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES au 15 juin. ANNÉES			NOMBRE de BOURSES	MONTANT de la bourse et de la pension
							1re	2me	3me		
1875	43975f »	3000f	1500f	4	3	13500f	22	19	18	42	425f
1876	44375 »	3000	1500	4	2	13500	12	12	17	42	425
1877	44775 »	3300	1500	4	2	14000	20	17	19	42	425
1878	44375 »	3300	1500	4	2	13600	20	19	16	42	425
1879	45150 »	4000	1500	4	2	15300	21	16	18	40	425
1880	48900 »	4000	1500	4	2	15600	26	20	16	46	425
1881	48900 »	4500	1500	5	1	15600	26	26	20	46	450
1882	58850 »	5000	1500	5	2	23100	23	24	21	»	350 [1]
1883	61075 »	5000	» [2]	5	2	24200	33	17	16	»	350
1884	57925 »	5000	»	5	2	22200	28	30	13	»	350
1885	66975 »	5000	»	6	3 [3]	24700	31	27	27	»	350
1886	69075 »	5000	»	6	3	26700	32	26	27	»	350
1887	68640 »	4000 [4]	»	7 [5]	4	29760	29	26	24	»	340
1888	66620 »	4000	»	7	4	29610	25	26	26	»	335
1889	62835 »	4500	»	7	3 [6]	25610	23	24	23	»	335

[1] Crédit de nourriture par personne.
[2] L'emploi d'aumônier est supprimé à partir du 15 janvier 1883.
[3] Nous considérons comme *externe* le professeur départemental d'agriculture.
[4] La diminution du chiffre du traitement du directeur provient d'un changement de personne.
[5] Nomination d'un professeur spécial de travail manuel.
[6] Le cours d'anglais, confié en 1887 et 1888 à un professeur du lycée de Coutances, est remis à un professeur de l'école.

RÉCAPITULATION

Recettes	Fr.	3,000 »
Dépenses		925 85
DIFFÉRENCE.	Fr.	2,074 15

(Le Conseil général ayant voté une imposition extraordinaire d'*un* centime additionnel pour faire face aux dépenses de 1834, le reste disponible ci-contre sera annulé au profit du département.)

Présenté par le directeur, etc.

II

Département de la Manche. — Académie de Caen.

État présumé des Recettes et Dépenses de l'école normale primaire de la Manche pour 1833.

RECETTES

Subvention allouée par le Conseil général du département, pour les dépenses de l'école et le paiement des bourses, etc. . . . Fr.	6,800 »
Idem par l'État	2,700 »
Idem, par la ville de Saint-Lô, pour l'entretien des bâtiments de l'école[1]	300 »
TOTAL des Recettes. . . Fr.	9,800 »

DÉPENSES

Traitement du directeur, des maîtres et autres employés. . . Fr.	2,500 »
Gages de la personne chargée du nettoiement des classes.	60 »
20 demi-bourses à 150 francs	3,000 »
6 trois-quarts de bourse	mémoire
6 bourses entières	mémoire
(Nota : Les pensions à 3/4 de bourse et à bourse entière ne sont accordées qu'aux élèves de seconde année. C'est pourquoi on les a portées ici pour mémoire.)	
Indemnité aux instituteurs qui suivent les cours de l'école pour acquérir la connaissance des bonnes méthodes.	2,400 »
Fourniture de livres, instruments, papier, plumes, encre, etc., aux élèves demi-boursiers	500 »
Entretien du mobilier	240 »
Entretien de la bibliothèque	200 »
Entretien des bâtiments de l'école	300 »
Frais de bureau, chauffage, éclairage, impressions.	300 »
TOTAL des dépenses. . . Fr.	9,800 »

1. La ville de Saint-Lô avait déjà mis gracieusement à la disposition de l'école un local pour la tenue des classes et s'était chargée, en outre, des premiers frais d'installation. E. H.

III

École normale de la Manche.

État des dépenses faites sur les fonds de l'exercice 1833 au 30 octobre de la même année.

RECETTES

Subvention allouée par le Conseil général du département pour les dépenses de l'école . . . . Fr.	6,800	»
Subvention accordée par la ville où l'école est placée. .	300	»
Sur les fonds du gouvernement :		
Traitement du directeur et subvention pour frais de premier établissement de mobilier de l'école	2,700	»
Total. . . Fr.	9,800	»

DÉPENSES

	Crédits alloués par le budget.		Sommes payées.		Reste à payer.	
Traitement du directeur et des professeurs . . . . Fr.	2,500	»	1,575	»	925	»
Gages des domestiques. . . .	60	»	45	»	15	»
20 demi-bourses à 150 francs.	3,000	»	1,698	»	1,302	»
Menues dépenses (fourniture de papier, plumes, encre, etc.) . .	500	»	42	60	457	40
Entretien du mobilier	240	»	»		240	»
— de la bibliothèque .	200	»	39	35	160	35
— du bâtiment	300	»	»		300	»
Frais de bureau, chauffage, éclairage et impressions, etc. . .	300	»	»		300	»
Indemnité aux instituteurs en exercice	2,400	»	60	»	2,340	»
Dépenses imprévues	300	»	60	»	240	»
Sommes. . . Fr.	9,800	»	3,519	95	6,208	05

Observation : Beaucoup de dépenses faites ne sont point encore soldées. — L'année scolaire pour l'école normale de Saint-Lô ne finissant qu'au 31 décembre, il y a lieu de penser que la plus grande partie des sommes allouées sera dépensée pour cette époque.

Présenté par le directeur de l'école normale primaire du département de la Manche.

Saint-Lô, le 8 novembre 1833.

Hardy.

Vu et vérifié par les membres de la commission de surveillance, le 12 novembre 1833. *Le Préfet,* Gattier ; Blet, Tostain, Le Monnier, Lemenuet.

LA LANGUE ET LA LITTÉRATURE FRANÇAISE
A L'ÉTRANGER

Un savant Italien, Joannes Petrus Ericus, a soutenu dans un livre que le premier homme parlait grec; « car son premier cri à la vue de l'univers avait dû être l'ό admiratif du grec, l'oméga ». Ce savant oubliait que de pareils sons appartiennent à toutes les langues, même à celles qui n'ont pas de lettres pour les exprimer. Quoi qu'il en soit de la langue du paradis terrestre, la mer du Milieu a longtemps baigné de ses eaux bleues le monde grec et n'a longtemps entendu résonner sur ses rives que la belle langue des Hellènes. A cette époque reculée le grec a été véritablement la langue universelle. Plus tard, sous la rude main des proconsuls, les provinces romaines perdent tout caractère original et s'empressent, comme notre Gaule, d'oublier et leur langue et leur civilisation propre. Alors la langue latine remplace le grec et domine dans le bassin de la Méditerranée, ainsi qu'au nord-ouest de l'Europe. Cette domination subsiste longtemps après la chute de l'empire : les Barbares, relativement peu nombreux, disparaissent dans le monde romain et ne font qu'enrichir les langues néo-latines de quelques termes germaniques. Pendant tout le moyen âge, Portugais, Espagnols, Italiens, Français, etc., parlent l'idiome plus ou moins corrompu de la plèbe romaine, tandis que tous les gens instruits, s'efforçant de copier la langue du siècle d'Auguste, écrivent en latin, discutent en latin, chantent en latin; c'est la langue commune de la société polie, l'interprète habituel de la philosophie, des lettres, des sciences et des arts. Mais peu à peu la langue vulgaire s'impose, surtout en France, aux savants, aux lettrés; elle monte dans la chaire, se glisse dans les livres et, à la Renaissance, s'épanouit enfin dans la prose naïve et vigoureuse des Amyot, des Rabelais, des Montaigne, et dans les vers gracieux des Marot, des Ronsard. Sur les ailes de la poésie notre belle langue pénètre partout, partout elle apporte nos mœurs, nos idées chevaleresques; Anglais, Allemands, Russes, Italiens, tous les

peuples civilisés subissent tour à tour le charme de notre urbanité, admirent nos chefs-d'œuvre, puisent à pleines mains aux sources de notre inspiration. La langue française est alors la langue universelle; elle hérite du latin toute la clientèle du vieux monde. Grâce à ses merveilleuses qualités, la netteté, la précision, la clarté, grâce aussi à l'éclat de nos victoires, sa suprématie s'affirme au dix-septième siècle et est proclamée au dix-huitième encore moins haut à Paris qu'à l'étranger. En 1784, l'Académie de Berlin donnait ce sujet de concours: « Qu'est-ce qui a rendu la langue française universelle? Pourquoi mérite-t-elle cette prérogative? Est-il à présumer qu'elle la conserve? » Un Français, Rivarol, soutint qu'elle la conserverait, et il eut le prix : il y avait alors de bons juges à Berlin.

Maintenant que notre importance dans le monde est plus discutée, que nos rivaux raillent ce qu'ils appellent nos prétentions, que nos clients d'autrefois doutent de notre appui ou se tournent contre nous, il n'est pas inutile de jeter un regard en arrière, d'interroger le passé, de montrer quelle place nous avons tenue dans le monde civilisé, dans quelle mesure s'est exercée notre suprématie, enfin de recueillir pieusement chaque débris de notre gloire littéraire à l'étranger, au moyen âge, pendant la Renaissance et dans les temps modernes. Il me semble qu'évoquer ces patriotiques souvenirs c'est faire œuvre de bon ouvrier.

I

C'est en chantant une de nos vieilles chansons de geste que les Normands, à la bataille de Hastings (1066), marchaient à la conquête de l'Angleterre :

Taillefert qui moult bien chantoit
Sur un cheval qui tost alloit
Devant le duc alloit chantant
De Charlemaigne et de Rolland
Et d'Olivier et des vassaux
Qui moururent à Roncevaux [1].

Nos chansons de geste ont fait le tour de l'Europe et nous allons les retrouver partout, chantées par les jongleurs sur les places

1. *Roman de Rou*, Robert Wace (1155).

publiques, traduites dans toutes les langues, imitées ou travesties par tous les auteurs du moyen âge. Dès le treizième siècle la *Chanson de Roland*, notre vieux poème épique, a été traduite en vers anglais, et c'est à la bibliothèque d'Oxford que M. Léon Gautier en a retrouvé le précieux manuscrit. Les poèmes de la Table ronde ont inspiré à Chaucer ses *Contes de Canterbury*, à Spenser le cadre et la légende de la *Reine des Fées ;* Shakspeare leur a emprunté plusieurs sujets, notamment le *Roi Lear;* Milton avait fait des romans de chevalerie le charme de ses jeunes années ; Walter Scott s'en est nourri. Les Anglais ne se contentaient pas d'étudier nos chefs-d'œuvre, ils venaient en France écouter Abeilard, Albert le Grand, Gerson. Dès le douzième siècle, Paris exerce un irrésistible attrait sur tous ceux qui pensent, qui écrivent ou qui parlent. Sur la montagne Sainte-Geneviève, une foule d'étudiants de toutes les provinces, de toutes les nations, se pressent aux cours de notre université, comme l'attestent deux mauvais vers latins du temps :

Filii nobilium dum sunt juniores
Mittuntur in Franciam fieri doctores.

Parmi ces « fils de nobles, envoyés en France pour devenir savants », on peut citer Jean de Salisbury, le plus bel esprit du douzième siècle, qui eut pour maître Abeilard et qui, après avoir été secrétaire de Thomas Becket, revint mourir en France, évêque de Chartres. C'est aussi à Paris que le moine Roger Bacon, dont le génie prophétisa les plus merveilleuses découvertes de l'industrie moderne, vint finir ses jours.

En Danemark, en Suède, en Norvège, la *Karlamagnus Saga*, vaste compilation du treizième siècle, a reproduit un abrégé de la vieille chanson carolingienne; encore aujourd'hui il n'est pas rare d'entendre les paysans danois ou islandais murmurer quelques couplets du *Keiser Karlamagnus*. On y retrouve aussi les héros de la Table ronde et les romans de Perceval, Lancelot, Flore et Blanchefleur, Tristan et Iseult, etc. Traduits en danois et importés au quinzième siècle par les conquérants jusqu'en Norvège, ces poèmes de l'amour et de l'héroïsme guerrier ont souvent abrégé les ennuis des longues nuits de l'hiver boréal.

Traduit par un prêtre du nom de Conrad, notre Roland *(Ruolandes-Liet)* a été aussi célèbre en Allemagne. Il est curieux de

constater que le jour où nos voisins voulurent un chant populaire sur Charlemagne, c'est à la France qu'ils durent l'emprunter; et ils ne s'en tinrent pas là: sur toutes les places des villes de la Basse-Saxe, et ailleurs, se dressaient les fameuses statues de Roland, les *Rolandssäulen*, qui, sans représenter exactement notre héros, attestent avec éloquence sa glorieuse popularité. Le *Roman du Renard* semble l'épopée grotesque du moyen âge, à laquelle Français et Allemands ont ensemble travaillé. Enfin les divers poèmes que j'ai déjà cités ainsi que le *Saint-Graal*, *Lohengrin*, etc., se fondent avec diverses modifications dans la poésie germanique. Aucun pays ne montre mieux que l'Allemagne, à cette époque, l'universelle influence exercée par la poésie française.

La Hollande a eu aussi ses trouvères, ses chanteurs de ballades, errant de château en château, qui célébraient à leur tour Flore et Blanchefleur, Tristan et Iseult et tous les héros de nos romans de chevalerie, dont on retrouve partout le poétique souvenir. Il en est de leurs fictions vivaces « comme de la plante merveilleuse qui naquit sur le tombeau de Tristan et qui, grimpant le long des murs du monastère, redescendait en touffes odorantes sur la pierre sépulcrale de la reine Iseult, sa bien-aimée. Trois fois le roi Marc, qu'avaient offensé leurs amours, fit arracher tout jusqu'aux racines, mais toujours la plante obstinée reparaissait avec l'aurore et ombrageant les deux tombes de sa verdure et de ses fleurs. »

C'est en français que le maître de Dante, Brunetto Latini, composait son *Trésor de toutes choses*, « parce que, dit-il, la parleure en est la plus délitable et la plus commune », c'est-à-dire la plus délectable et la plus répandue; en français que Marco Polo racontait ses merveilleux voyages dans l'extrême Orient. Vers la même époque notre Roland passe les monts avec les troubadours provençaux et anime de son souffle chevaleresque les premiers essais de la poésie italienne. Si grand fut le retentissement de notre vieille chanson qu'on sculptait ses deux héros Roland et Olivier au porche de la cathédrale de Vérone. Plus tard, Boïardo dans son *Orlando innamorato*, l'Arioste dans l'*Orlando furioso* n'auront pas d'autre héros. Célèbres aussi et répandues partout en Italie furent nos épopées chevaleresques : Perceval le Gallois, et Tristan et Iseult, et Flore et

Blanchefleur, etc. N'est-ce pas sur le roman de Lancelot que les deux amants immortels de la Divine Comédie, Paolo et Francesca, avaient le front penché, le jour où... chacun d'eux ne lut pas plus avant? Dante, lors de son séjour en France, avait dû cultiver nos trouvères et s'imprégner de ce double parfum de chevalerie, le culte de l'honneur et le culte de la femme, qui fut au fond la religion du moyen âge. Pétrarque, errant près de la fontaine de Vaucluse, avait sans doute retenu quelques échos de nos vieilles ballades, apportés à son oreille par le mistral. Boccace et, après lui, Pogge, Morlini. Straparole et bien d'autres, abandonnant les grands coups d'épée et les amours chevaleresques, imitaient, traduisaient nos vieux fabliaux, ce genre satirique, si léger, si français, qui s'était développé parallèlement aux grandes épopées. Ils empruntaient plus d'un trait gaulois, plus d'un conte piquant, à Jacques de Baisieux, Jean Legallois, Douin d'Avesnes, à Ruteboeuf surtout, ce trouvère du temps de saint Louis, qui composait des chansons pour les festins, des légendes pieuses pour les couvents, des oraisons funèbres pour les grands seigneurs, des facéties pour les charlatans. « Paresseux et joueur, il est toujours sans cotte, sans vivres, sans lit, toussant de froid, bâillant de faim,... il n'est si pauvre que lui de Paris à Senlis,... depuis la ruine de Troie, on n'en a pas vu de si complète que la sienne... Pour comble de malheur, il perd l'œil droit, *son bon œil!* Le propriétaire lui réclame les termes échus, et la nourrice du petit enfançon veut de l'argent, sinon elle le renverra *braire* à la chambrette paternelle. » Ces tristesses si gaîment contées pénétraient en Italie avec notre langue, dont l'usage était alors général au delà des monts. Un moine italien, Benvenuto d'Imola, qui écrivit à la fin du seizième siècle des *Commentaires de la Divine Comédie*, disait : « Je m'étonne et je m'indigne, quand je vois toute notre noblesse italienne s'efforcer de copier les mœurs et les usages de la France, dédaigner leur langue pour celle des Français et n'admirer que leurs livres ». Le début des lettres italiennes se trouve donc associé à l'épanouissement de notre littérature méridionale, et l'on a pu dire que Dante, Pétrarque et Boccace avaient été les derniers troubadours provençaux.

Nous retrouvons aussi la Chanson de Roland en Espagne; mais les exploits du héros contre les Sarrazins froissaient une partie

de la population, et dans la *Cronica general* d'Alfonse et la *Chronica Hispaniæ* de Rodrigue de Tolède, on raconte ingénûment que Roland fut défait à Roncevaux non pas par les Maures, mais par le héros castillan Bernard del Carpio, allié pour ce jour-là aux Infidèles. Plus tard l'Espagne eut aussi sa « bibliothèque bleue », son recueil populaire d'anciennes chansons de geste et poèmes d'aventures, où l'on peut citer une *Historia del emperador Carlomagno* empruntée à notre *Fierabras*.

Les croisades avaient porté le renom de notre valeur chez les peuples du Levant. Le grand mouvement des nations occidentales vers l'Asie, sous la conduite de Godefroy de Bouillon, Louis le Jeune, Philippe Auguste et saint Louis, avait particulièrement mis en relief la prédominance intellectuelle de la France, et dans tout l'Orient notre nom de Franc était devenu synonyme d'Européen. En Syrie, Tripoli, occupée jadis par des Languedociens et des Provençaux, montre encore sur les pierres du château de Saint-Gilles les lettres latines qui servaient de marque aux ouvriers pour l'appareillage. Après la création de l'empire latin de Constantinople par les croisés, la Grèce connut aussi notre organisation féodale et fut partagée en un nombre infini de fiefs dont les principaux furent le despotat d'Épire, les duchés d'Athènes et de Thèbes, les principautés d'Achaïe, de Morée et de Nauplie. Notre langue y fit alors de grands progrès; longtemps encore après la chute de l'empire, vers 1300, le Catalan Montaner nous assure que dans les principautés de Morée et le duché d'Athènes « on parlait français aussi bien qu'à Paris. — E parlaven axi bell francès, com dins en Paris ».

II

A partir de la Renaissance, ce ne sont plus seulement nos grandes œuvres littéraires, nos chansons de geste ou nos romans de chevalerie qui envahissent l'Europe, c'est notre langue même qui pénètre le vieux monde, ce sont nos savants, nos penseurs, nos poètes que nous allons voir essaimer au dehors, partout accueillis avec faveur par une société de plus en plus policée.

Pendant que Henri Estienne élève à la philologie grecque un monument impérissable dans son *Thesaurus linguæ græcæ*, son

gendre Casaubon, appelé à Londres par Jacques Ier, excite l'admiration des savants contemporains, et a l'insigne honneur d'être enterré à Westminster. Erasme de Rotterdam venait étudier à Paris, où il puisait peut-être cet esprit de modération, ce ton de discussion élégante et vraiment littéraire dont il se départit rarement, peut-être aussi ce sentiment de philosophie pratique qui lui faisait mettre la justice et le bon sens au-dessus de toutes les théories, de tous les systèmes. De son côté, la Hollande donnait asile au savant Scaliger, forcé de quitter la France après la Saint-Barthélemy. Chassé de France par la persécution, Calvin trouvait à Genève une seconde patrie et la tenait pendant vingt-trois ans sous le joug de son âpre éloquence et de son inflexible logique. Enfin le Tasse, venu à Paris en 1571, s'estimait heureux d'être présenté à Ronsard et d'obtenir son approbation pour les premiers chants de son poème. Outre l'inspiration chevaleresque et le merveilleux si intéressant de sa *Jérusalem délivrée*, ce poète doit aux épopées de la Table ronde l'idée première d'*Olinde et Sophronie*. Du reste, à cette époque, si l'Italie emprunte souvent le fond de ses poèmes à notre vieille poésie épique, elle l'emporte sur la France par le nombre et l'éclat de ses productions littéraires et surtout par la beauté de la forme. Sa langue même, sous le haut patronage de Catherine de Médicis, envahit à Paris la cour et la ville et fait pousser des cris d'indignation à Henri Estienne, qui écrit de dépit *Deux dialogues du nouveau français italianisé* et un *Essai sur la précellence du langage français*. Pour l'auteur, c'est la reine et l'Italie et les courtisans, les courtisans surtout, qui ont corrompu notre langue et nos mœurs. Ah! il ne les ménage pas, eux et leur fraise à triple rang, et leurs cheveux relevés, et leurs canons plissés; il les drape sans cesse et ne trouve à leur comparer que les... pourceaux, « parce que les uns et les autres sont habillés de soie ». Plaisanterie d'un goût douteux peut-être, mais l'hôtel de Rambouillet ne devait ouvrir ses salons que quarante ans plus tard. On sait que l'idée de ces deux livres prit naissance dans les conversations d'Estienne avec Henri III; l'un et l'autre s'indignaient que, par une servile imitation, les Français fissent abandon dans leur propre langue « de ce qu'ils avoient de mieux ». L'ouvrage terminé, le roi accorda le brevet d'un don de mille écus à l'auteur,

qui, pressé d'argent, se présenta au trésorier Molan, *grand larron*, selon les Mémoires du temps. Celui-ci ne consentit à délivrer que six cents écus en échange du mandat; Henri Estienne se récria : « Vous reviendrez à l'offre, lui dit-on, et vous ne la retrouverez pas ». En effet, il fit ensuite des propositions de plus en plus modestes à la caisse qui se vidait de plus en plus; on ne lui offrit rien; le parchemin qu'il avait en poche fut tout le profit que lui rapporta la *Précellence*. La postérité, du moins, lui a su gré d'avoir opposé une digue salutaire à l'inondation de mots inutiles ou bizarres qui menaçait alors de submerger notre langue.

III

Au dix-septième et au dix-huitième siècle notre suprématie littéraire est à son apogée, notre langue est universelle. En Angleterre, la cour des Stuarts est entièrement française; le salon de la duchesse de Mazarin, Hortense Mancini, est le rendez-vous des hommes les plus aimables et les plus spirituels de l'époque : Saint-Évremond, devenu à Londres comme à Paris le type du « galant homme »; l'Italien Gregorio Leti, l'Allemand Vossius, Saint-Réal qu'on soupçonne d'avoir rédigé les *Mémoires* signés de la maîtresse de la maison, enfin le chevalier de Grammont, un moment disgrâcié par Louis XIV pour avoir osé, fier de son esprit et de sa bonne grâce, disputer au Roi-Soleil le cœur de Mlle Lamotte-Houdancourt. Exilé en Angleterre, le chevalier se remit bien vite de cette petite secousse et se retrouva, de l'autre côté du détroit, avec sa verve intacte et son cœur disponible. Il eut l'emploi de l'un et de l'autre auprès de Miss Hamilton qu'il promit d'épouser. Mais, rappelé en France, dans sa joie il quittait Londres sans tenir sa promesse, lorsque Antoine Hamilton l'atteignit sur la route de Douvres : « Chevalier, lui cria-t-il, n'avez-vous rien oublié à Londres? — Pardonnez-moi, répondit le chevalier, j'ai oublié d'épouser votre sœur. » Et il rebroussa chemin pour aller se marier. Le fait est raconté par Antoine Hamilton lui-même, un Écossais qui a écrit dans notre langue avec une bonne humeur et une finesse toute française.

Insister sur l'influence de notre littérature et de notre langue,

au dix-huitième siècle, en Angleterre, serait superflu. A cette époque, Voltaire, d'Alembert, Diderot, sont en relation de lettres et de visites, parfois même en délicatesse, avec toutes les cours de l'Europe. Les salons de Mmes du Châtelet, Geoffrin, du Deffand, Helvétius, d'Épinay, Necker, etc., où l'on traite des choses de l'esprit comme du grand intérêt présent, prennent en main la cause des lettres et de la philosophie et contribuent à en faire des puissances. C'était un honneur pour les étrangers venus à Paris d'être admis dans ces réunions; l'un des plus illustres, Horace Walpole, partagea sa vie entre Paris et Londres, regrettant toujours la ville où il n'était pas. Vers la même époque, l'historien Gibbon écrivait en français son premier ouvrage : l'*Essai sur l'étude de la littérature*, et s'estimait heureux d'être présenté par d'Holbach chez l'excellente Mme Geoffrin.

Les Suédois aiment à être appelés les « Français du Nord », et certes ils y ont droit, si ce nom signifie toujours : sociabilité, goût, politesse. A Stockholm plusieurs journaux paraissent en français, le français est la langue de la cour et des salons, et sert de passeport à ceux qui désirent y être admis. Cette tradition date de loin. Faut-il rappeler le règne de Christine au dix-septième siècle et ses relations avec nos savants et nos philosophes? Cette fille de Gustave-Adolphe, qui avait étudié toutes les langues, y compris le grec et le latin, et dont les thèmes, à huit ans, réjouissaient la Suède, professa toute sa vie pour les lettres un véritable culte. Elle sut grouper autour d'elle une pléiade d'hommes illustres : le savant Hollandais Grotius, qui fut pendant dix ans son ambassadeur à Paris ; Naudé qui, fuyant les troubles de la Fronde, devenait bibliothécaire royal à Stockholm ; le Hollandais Vossius, le Français Saumaise. Ces deux derniers restaient à sa cour juste le temps de se brouiller ensemble et retournaient, l'un en Angleterre, l'autre à Leyde. Le médecin français Bourdelot inculquait à la jeune reine les maximes de l'épicuréisme, professé par les « libertins » du temps, pendant que Descartes, tiré de sa retraite de Hollande par les instances répétées de la souveraine, lui expliquait la théorie des *idées innées*. Malheureusement les entretiens avaient lieu de bonne heure, souvent même la royale élève réclamait avant l'aube les leçons de son philosophe, qui ne put résister à un si pénible labeur, aggravé encore par les rigueurs du cli-

mat; il mourait quelques mois après son arrivée, à l'âge de cinquante-quatre ans.

De l'autre côté du Sund est un petit État, vieil allié de la France, partisan déclaré et propagateur convaincu de sa langue et de sa littérature. C'est par le Danemark que la France s'est d'abord fait connaître en Suède et en Norvège. En 1800 le célèbre géographe danois, Malte-Brun, compromis dans son pays par son zèle pour la révolution française, vint chercher asile à Paris. Il y devint rédacteur au *Journal des Débats* et publia en français sa *Géographie mathématique, physique et politique* de toutes les parties du monde.

On sait que les filles de Christian IX ont fait des mariages princiers. Nées dans l'un des plus petits États de l'Europe, deux sont appelées à régner sur les plus vastes empires du monde. L'une, Marie-Sophie-Frédérique-Dagmar, mariée en 1866 au grand-duc héritier de Russie, aujourd'hui l'empereur Alexandre III, a emporté dans sa nouvelle patrie le culte et l'habitude de la langue française. Lors du terrible déraillement qui a brisé le train où se trouvaient le tsar, son fils, la tsarine et plusieurs grands personnages, au moment de l'effroyable secousse, on l'entendit s'écrier : « Où est l'emp...? » Le choc l'empêcha d'achever; ce n'est qu'après quelques secondes qu'elle put ajouter : « Où sont mes enfants? » Le cri de terreur de l'épouse, le cri d'angoisse de la mère a jailli en *français* du cœur de cette Danoise, souveraine de toutes les Russies. Au reste, dans le nord de l'Europe et surtout en Russie, notre langue a toujours plu aux femmes; elles y trouvent des qualités qui leur sont chères : la grâce, la légèreté, l'exquise délicatesse des nuances; en cela, elles sont restées fidèles à la tradition de Catherine, la Sémiramis du Nord, qui correspondait avec Voltaire et d'Alembert, et qui voulut en vain les attirer à sa cour. Elle fut irrésistible avec Diderot, parce qu'elle fut bonne. Prévenue qu'il était réduit à vendre sa bibliothèque pour établir sa fille, l'impératrice la lui acheta, à condition qu'il en restait le bibliothécaire, aux appointements de mille francs par an et lui en paya cinquante annuités d'un seul coup. Ce jour-là, Catherine a tiré sur la postérité une lettre de change qui n'a pas été protestée ; elle s'entendait en affaires. Diderot fit le voyage de Saint-Pétersbourg pour remercier sa bienfaitrice et y fut reçu

avec la plus grande distinction. Après avoir passé plusieurs mois auprès d'elle, il revint à Paris sans traverser Berlin, malgré l'invitation pressante du grand Frédéric. Curieux temps où les rois de la philosophie donnaient des leçons aux rois philosophes! Mais heureux temps pour la langue française, qui, de Paris à Pétersbourg, était l'idiome préféré de tous ceux que passionnaient alors les grands problèmes de la destinée humaine!

Glorifiée sous Catherine, notre langue se vit persécuter sous le règne de son successeur. Paul Ier, à peine monté sur le trône, prit le contrepied de tout ce qu'avait fait sa mère : il déclara la guerre à tout ce qui rappelait la France, interdit les *pantalons* et les *fracs*, défendit par un ukase aux universités d'employer le mot *révolution* en parlant du cours des astres. Quelque temps après, il s'alliait avec Bonaparte, montrant ouvertement son admiration pour le premier consul; ce qui faisait répandre en Europe une caricature où le tsar était représenté portant écrit d'un côté du visage : *ordre*, — de l'autre : *contre-ordre*, — et sur le front : *désordre*. C'est dans les premières années de son règne que vécut à Saint-Pétersbourg cette grande dame russe, si bien devenue nôtre par la suite, Mme Svetchine, qui tint à Paris de 1818 à 1857 un salon où se réunissaient toutes les célébrités du parti catholique.

Nous avons vu qu'au moyen âge l'Allemagne s'était largement inspirée de notre littérature chevaleresque; ce courant favorable ne s'arrêta pas. Au contraire, il ne fit qu'augmenter au dix-septième siècle avec la gloire du grand règne de Louis XIV, l'éclat de nos victoires, la perfection de nos écrivains. Il n'est pas jusqu'à nos fautes mêmes, à la révocation de l'édit de Nantes, qui ne se trouve servir au dehors, par un contre-coup inattendu, la cause de notre influence. Deux cent cinquante ou trois cent mille réformés passent alors la frontière et portent à l'étranger, avec nos arts et les secrets de nos manufactures, la tradition de notre langue. En parcourant le recueil des adresses commerciales de Berlin et des autres grandes villes allemandes, on peut relever des milliers de noms d'origine française. Dans un article du *Journal des Débats*, M. J.-J. Weiss raconte qu'il a visité, en Allemagne, près de Hombourg dans le Taunus, un village appelé Friedrichsdorf, dont les habitants ne parlent que le français; ce sont les descendants de huguenots

émigrés au delà du Rhin en 1687 pour échapper aux dragonnades. Ils ont d'ailleurs oublié la patrie française. Auprès des princesses allemandes, notre langue jouissait alors de la même faveur qu'en Russie. Élisabeth de Bohême, princesse palatine, après avoir reçu à Leyde des leçons de Descartes, refusa la main du roi de Pologne, Wladislas IV, par crainte d'être distraite de ses chères études. Elle s'enferma dans l'abbaye luthérienne d'Hervorden et y vécut trente ans, ne s'arrachant à la lecture des *Principes de philosophie*, que Descartes lui avait dédiés, que pour savourer les *Lettres sur des sujets de morale* qu'il lui adressait de temps en temps. La duchesse de Hanovre et la marquise de Brandebourg montraient le même goût pour la langue et la littérature françaises. De ces petites cours Leibnitz était l'âme (1646-1716); sous l'influence de ce grand philosophe doublé d'un grand mathématicien, le français devint la langue scientifique et philosophique de l'Europe. C'est en français qu'il écrivit sa *Théodicée* et ses *Nouveaux essais sur l'entndement humain* : « La gloire de Leibnitz, dit M. Am. Jacques, est pour nous presque une gloire nationale. C'est en français qu'il a écrit ses ouvrages les plus importants...., et par un privilège assez rare, cette langue qui n'est pas la sienne se plie docilement entre ses mains à tous les caprices de son ingénieuse pensée. Le style de Leibnitz n'est pas toujours un modèle de correction, mais aucun écrivain de notre pays n'a, dans des sujets de cette gravité, plus de naturel, de verve et de force; et, comme son langage, toujours pris du plus profond des choses, part d'un esprit pénétré, souvent l'élévation de la pensée lui suggère d'éloquentes et sublimes inspirations, qui placent quelques pages de ses écrits à côté des plus beaux chefs-d'œuvre de notre littérature philosophique. »

(La fin au prochain numéro.) J. DUSSOUCHET.

PÉDAGOGIE MORALE

LE MOBILE DE L'HONNEUR DANS L'ÉDUCATION MORALE

(NOTES D'UNE CONFÉRENCE D'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES)

A Port-Royal (Voir F. Cadet, *Histoire de Port-Royal*, p. 64), nous voyons figurer la confession publique parmi les exercices religieux qui remplissent la journée des jeunes pensionnaires. C'est une sorte de faveur exceptionnelle accordée aux jeunes filles qui veulent s'avancer dans la voie de la perfection spirituelle.

Mme de Maintenon, au contraire, entend maintenir le principe de l'honneur : « Cultivez soigneusement dans vos filles les sentiments d'honneur qui sont comme naturels aux personnes de notre sexe et plus spécialement aux nobles; et n'allez pas exiger d'elles des pratiques qui pourraient affaiblir cette bonne gloire et les rendre hardies : par exemple de leur faire déclarer des fautes humiliantes publiquement, en croyant que ce serait rappeler la coutume des confessions publiques que l'Église a cru devoir supprimer. »

Comparer les deux manières de voir. D'un côté la pratique de l'extrême humiliation; mortifier l'orgueil; — de l'autre, l'honneur, la pudeur, c'est-à-dire le respect de soi, de ce que l'on doit à son nom, à sa famille, à son sexe, à son état, à son rang, à la figure que l'on est appelé à faire dans le monde; bref, le sentiment de la dignité personnelle considéré par le côté social.

Laquelle de ces deux vues adopterons-nous ? Il n'y a point à hésiter : c'est celle de Mme de Maintenon. Sans doute l'humilité est un sentiment *vrai*, c'est-à-dire qui répond à la vérité des choses, à notre véritable situation au sein de l'ordre universel, comme aussi à notre véritable état moral; sentiment *raisonnable* autant qu'il est chrétien. Mais ce qui est également vrai, raisonnable, légitime, c'est le sentiment que nous avons d'un *personnage*

à soutenir, à ne point trahir par une confession qui nous montrerait pires ou moins bons au fond du cœur que nous n'avions paru l'être, qui exposerait sans nécessité notre vie secrète à des regards profanes, indiscrets, incapables de bien voir et de bien apprécier. Cette figure, ce personnage extérieur d'homme de bien, honnête, pur, désintéressé, etc., que je présente au public, qui me lie, et qui par là même soutient ma faiblesse, mais que démentent des actions ou des dispositions secrètes, ce personnage, il est moi, il est le moi que je dois être, que je veux être, celui que par conséquent je suis en quelque mesure, en qui j'aime à me reconnaître, à qui je reviens après toutes sortes d'infidélités cachées.

Maintenons à son haut rang dans l'éducation ce mobile de l'honneur qui nous porte (convenons-en) à paraître plutôt qu'à être, mais à paraître tels à la fois qu'il convient à un homme et à notre place dans le monde; qui par là même nous contraint plus ou moins d'être ce que nous paraissons, qui nous ramène sans cesse à notre rôle et nous y retient comme de force, enfin qui nous rattache étroitement à nos semblables, nous mettant à leur égard dans une juste dépendance d'estime.

L'honneur, il est vrai, n'est pas la vertu; il n'est pas la dignité personnelle, non; mais il en est comme la traduction mondaine. L'homme d'honneur n'est pas l'*honnête homme* au sens plein, lequel est avant tout l'homme du devoir intérieur; il n'est que l'homme *comme il faut*, *bien élevé*, *bien né;* mais l'*honnête homme* ne saurait aller tout à fait sans lui: et ce n'est pas hasard si les deux acceptions se sont rencontrées au dix-septième siècle dans l'usage commun de ce mot.

Avons-nous trop de tous les sentiments vrais pour brider la faible nature humaine et la tenir debout? Redisons-le. Il est selon la raison, selon l'ordre, puisque nous nous débattons continuellement dans l'imperfection, que nous ayons en quelque sorte une existence double, l'une intérieure et close à tous les regards, pleine de misères, de contradictions, de bonnes intentions et de pitoyables défaillances; l'autre meilleure, correcte, rangée, soutenue, conforme à ce que la société attend de nous. De ces deux existences, la seconde n'est pas notre image absolument fidèle, mais elle n'est pourtant pas mensonge ou dissimulation; et la

première, dans sa mobilité, dans ses états alternatifs et contradictoires, n'est pas davantage tout nous-même; ce serait mentir et nous calomnier que de détacher un fragment, une scène isolée de ce drame incohérent, pour la produire en public.

Qu'est-ce à dire? Chacun de nous est un monde distinct en formation, qui se dégage péniblement du chaos; mais c'est un monde clos et qui doit rester clos sous notre seule responsabilité, dont personne ne peut nous soulager; avec notre pudeur qui nous fait taire le bien et le mal secrets; avec notre honneur, mélange de respect de nous-mêmes et de respect de nos semblables, qui nous fait mettre dans notre conduite plus de tenue, de suite, de cohérence, plus de vertu en un mot que nous n'en savons mettre dans notre vie intérieure, si ondoyante et diverse. C'est à l'abri de cette discrétion, de ce secret impénétrable, que se constitue l'individualité distincte et forte. Que vaut en effet une âme banale, ouverte aux regards de tous? Quel attrait peut-elle avoir? Quelle force personnelle peut-elle acquérir?

L'HYGIÈNE A L'ECOLE

On peut entendre « l'hygiène à l'école » de manières diverses. Ce peut être l'exposé des règles à suivre dans les écoles primaires pour éviter les maladies contagieuses; ou bien encore l'énumération des soins qui doivent être pris pour prévenir chez les enfants les *déformations* entraînées par l'usage d'un mobilier scolaire mal compris ou les affections graves de la vue causées par la construction défectueuse des bâtiments et le mauvais éclairage. Mais tout cela a été prévu, étudié avec soin, à propos du grand effort qui depuis 1870 a été tenté pour doter la France d'un enseignement primaire sérieux. Des commissions compétentes réunies à cet effet ont donné les meilleurs avis sur toutes les questions d'hygiène scolaire qui leur étaient soumises, et tout récemment le Musée pédagogique a réuni dans un fascicule spécial (fascicule n° 113) les décrets, arrêtés, règlements et circulaires relatifs à l'hygiène scolaire dont l'application doit être surveillée par les médecins inspecteurs. Aussi n'est-ce pas à ce point de vue que je voudrais dans ces quelques lignes attirer l'attention sur cette question de « l'hygiène à l'école ». Ce dont je désire parler ici, c'est principalement de l'*enseignement* de l'hygiène à l'école. Je me trouve actuellement en Limousin, et certes il est impossible, en présence de l'ignorance complète où sont les populations de cette région des règles les plus élémentaires de cette science (et il en est de même en bien d'autres points de la France), de nier qu'il y ait quelque chose à faire de ce côté. Quand on voit partout le fumier s'étalant devant les fermes et formant une couche humide et nauséabonde qu'il faut traverser coûte que coûte pour entrer dans les habitations; quand on constate l'état répugnant de malpropreté dans lequel vivent un nombre considérable d'individus qui cependant ont été à l'école, qui savent lire et écrire, mais qui restent bouche bée quand on appelle leur attention sur les conditions repoussantes de vie qu'ils créent autour d'eux, on est stupéfait de voir qu'aussi peu de progrès aient été réalisés en matière d'hygiène générale, alors que tous les hommes compétents proclament la nécessité de répandre les notions concernant l'hygiène.

Quand les travaux les plus récents des physiologistes démon-

trent, à n'en pouvoir douter, qu'une hygiène bien entendue est le meilleur moyen d'éviter, de guérir même, les maladies les plus répandues et souvent les plus terribles par leurs conséquences s'étendant non seulement aux individus mais à leurs descendants, on a lieu de s'étonner que les principes, si simples d'ailleurs, qui constituent cette science ne soient pas encore entrés dans les cadres de l'enseignement. D'autant que pas n'est besoin de surcharger les programmes, ainsi que je vais le montrer. Il suffit d'avoir des maîtres capables de comprendre toute l'importance de l'hygiène dans la vie, et assez convaincus de cette importance pour ne l'oublier à aucun moment. Mais la question est précisément de savoir si les maîtres ont été ou sont préparés dans ce sens. L'hygiène est aujourd'hui inscrite dans les programmes des écoles normales primaires. C'est, là, à la vérité, un grand pas fait vers le but que nous indiquons. J'ajoute que les maîtres ont entre les mains de bons livres qui, sous des formes diverses, leur enseignent les principales notions de cette science. J'ai sous les yeux, entre autres, le *Cours d'hygiène* publié par le D[r] Élie Pécaut et le *Nouveau Cours d'hygiène* rédigé par MM. Mora et Véziez. Toutes les questions principales concernant l'hygiène : alimentation et falsification des matières alimentaires, hygiène du corps, hygiène des habitations, etc., y sont bien traitées. Le livre du D[r] Pécaut en particulier se distingue par la méthode qui a présidé à sa rédaction ; il s'y trouve des modèles de leçons qui peuvent être d'une grande utilité dans une école où l'on apprend à enseigner. Mais il reste, suivant moi, un livre à faire où la question serait prise à un point de vue pédagogique plus large. Qu'un maître apprenne à faire une bonne leçon, c'est là évidemment une préoccupation qui ne manque pas d'intérêt; mais au point de vue spécial qui nous occupe il serait, me semble-t-il, plus important encore de montrer au maître comment les questions d'hygiène se rattachent à tous les actes de notre vie. Je voudrais voir un ouvrage d'hygiène dans lequel on insisterait sur les moyens de faire entrer l'hygiène pour ainsi dire par tous les pores de l'enseignement primaire; une lecture, une dictée, un cours élémentaire d'histoire naturelle ou d'agriculture, un cours de gymnastique, l'enseignement technique (travail du bois et des métaux, etc.) sont autant d'occasions que doit saisir le maître

pour placer à point des notions d'hygiène élémentaire et pratique. Ce qu'il faut montrer à l'instituteur, c'est principalement comment il doit utiliser les notions d'hygiène qu'il possède, et cela est d'autant plus important qu'il s'agit d'un enseignement qui n'est pas encore absolument organisé et qui s'impose cependant.

Pour l'organisation de cet enseignement, il est essentiel de se souvenir que l'hygiène est en somme affaire d'éducation aussi bien et même plus que d'instruction. A tout instant le maître doit rappeler ses élèves à l'observance de ses règles essentielles. C'est ainsi seulement qu'on peut espérer voir un jour pénétrer dans les campagnes ces notions si importantes et cependant si complètement ignorées ou méconnues. En réalité, je ne vois pas, pour ma part, la nécessité d'introduire dans les écoles primaires l'enseignement proprement dit de l'hygiène, c'est-à-dire une série de cours sur cette matière. Ces cours risqueraient trop de rester purement théoriques et sans application réelle. L'enfant apprendrait ce qui lui serait enseigné comme il apprend trop souvent l'histoire et la géographie par exemple, c'est-à-dire pour en oublier les premiers éléments dès sa sortie de l'école. Ce qui est nécessaire, c'est de bien faire comprendre à l'instituteur l'importance capitale de l'hygiène sur la vie, de manière qu'il en fasse pénétrer peu à peu, et par tous les moyens, les notions chez ses élèves. C'est la pratique de l'hygiène qu'il doit enseigner, et cela sous toutes les formes. Il devra donc être préparé de manière à pouvoir prêcher par l'exemple aussi bien que par la parole. Il faut qu'il applique lui-même les principes en question sur sa personne et dans les locaux scolaires, afin de donner aux élèves des exemples d'autant plus frappants qu'ils seront plus complètement en opposition parfois avec le tableau qu'ils ont chaque jour sous les yeux, chez leurs parents. L'école doit donc être, comme le disait Paul Bert, un palais, c'est-à-dire un milieu qui inspire à l'élève, par la propreté qui y règne, par les bonnes conditions d'existence qu'il y trouve, une sorte de respect et le désir d'arriver à se créer un jour à lui-même un milieu semblable, au grand profit de son bien-être physique, et, ne l'oublions pas, aussi au grand profit de son développement moral.

Dr H. Beauregard.

DE L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE ET MORALE

AU MOYEN DES PROVERBES [1]

Nous voudrions présenter aux lecteurs de la *Revue* quelques réflexions sur l'éducation morale et intellectuelle, à propos de deux livres publiés il n'y a pas longtemps et qui méritent de ne pas passer inaperçus. Le sujet, on en conviendra, a toujours de l'actualité. Depuis la promulgation de la nouvelle loi scolaire, qui a remplacé la récitation du catéchisme par l'instruction morale et civique, tous les bons esprits se demandent comment se donne cet enseignement. Ce ne sont pas les manuels spéciaux qui manquent; il en a paru une vingtaine au moins depuis 1886 et quelques-uns signés des noms les plus estimés. Mais un manuel n'est pas une méthode, et tout dépend de la manière dont l'instituteur s'en servira. D'après ce qui nous revient de divers côtés, il paraît que nos jeunes maîtres d'école s'en tirent assez mal. Les uns, fidèles à Sainte Routine, traitent l'instruction morale comme on faisait le catéchisme et classent les devoirs envers les parents, la patrie et nous-mêmes, en questions et réponses qu'il faut apprendre par cœur. D'autres s'efforcent de faire aux écoliers un petit cours de morale théorique, et de faire découler les divers devoirs d'un principe supérieur. D'autres enfin trouvent à la fois plus prudent et plus commode de s'abstenir et se bornent, tout au plus, à la sèche énumération des devoirs civiques. — Je doute qu'aucun de ces systèmes atteigne le but proposé et je crains fort que les enfants ne sortent de la leçon de morale en bâillant, comme on sort d'une église où l'on vient d'entendre un sermon ennuyeux. Dans aucun cas, en effet, on ne fait appel à la conscience personnelle de l'écolier, on ne met en éveil ses facultés de jugement et de discernement moral.

Il y avait pourtant une méthode, vieille comme le monde civilisé, et qui a servi avec succès à l'éducation d'un des peuples les mieux doués d'énergie morale et religieuse, les Israélites : je veux parler de la méthode allégorique des proverbes. Il y a plus de trois mille ans, Salomon avait composé un recueil de maximes et de sentences, à l'usage de la jeunesse. Ce livre, traduit en grec, puis en latin, a fait les délices des pères de l'Église, a servi de modèle à tous les manuels de morale du moyen âge, aux traités d'emblèmes et d'adages, et est encore aujourd'hui un trésor de maximes de sagesse, où puisent les instructeurs de la jeunesse chrétienne.

---

1. H. Corne : *Maximes et Proverbes expliqués*, 3e édition, Hachette, 1886 ; D. Loubens : *Proverbes et locutions de la langue française*, Delagrave, 1889.

C'est dans cette voie que sont entrés à leur tour MM. Corne et Loubens. Pensant avec Montaigne qu'une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine, ils s'efforcent avant tout d'exciter l'attention de l'écolier et d'exercer chez lui la faculté de réflexion et de comparaison. Or les proverbes se prêtent merveilleusement à ce genre d'exercices. Différents des « maximes », parce qu'ils présentent la leçon morale sans forme d'image et qu'ils sont consacrés par le langage populaire, d'où le nom de *dictons*, les proverbes parlent mieux à l'imagination de l'enfant, qui se plaît aux intuitions. Mais, sous cette forme imagée, ils résument le bon sens et l'expérience de tout un peuple, souvent même ils expriment la sagesse de l'humanité. Ainsi ils offrent aux instituteurs — comme les fables, avec lesquels ils sont apparentés — un texte facile à des leçons de morale, et suggèrent une foule de questions qui piquent la curiosité. De là vient qu'on rencontre tant de proverbes dans les fables de La Fontaine, et que, réciproquement, plusieurs de ses « morales » sont passées en proverbe.

Voulez-vous enseigner l'exactitude et la diligence à l'écolier? Vous lui ferez expliquer le proverbe : « Hâte-toi lentement », en l'illustrant par la morale de la fable *Le lièvre et la tortue* : « Rien ne sert de courir, il faut partir à temps ». — S'agit-il de la patience? Vous commenterez ce dicton : « Tout vient à point à qui sait attendre ». — Voulez-vous le prémunir contre les inconvénients du vagabondage? Vous développerez le thème : « Pierre qui roule n'amasse pas mousse ». — Si vous désirez lui montrer les conséquences fatales du mensonge, vous prendrez pour texte ce vieil adage : « Un menteur n'est point écouté, même quand il dit la vérité », en l'éclairant par l'histoire bien connue du berger qui avait crié « au loup » par plaisanterie; et en le rapprochant du vers de Corneille :

Il faut bonne mémoire, après qu'on a menti.

Pour lui enseigner qu'il faut rendre à chacun ce qui lui est dû vous aurez recours au proverbe : « Qui paie ses dettes s'enrichit ». Et, pour peu que vous assaisonniez votre leçon par des questions à sa portée et par des exemples pris dans la sphère de ses connaissances, vous verrez que l'enfant sera tout yeux et tout oreilles, et qu'il verra, avec plaisir, revenir l'heure de cette leçon.

Tel serait l'idéal, à nos yeux; voyons maintenant si les auteurs des recueils de proverbes en question s'en sont approchés.

M. D. Loubens, dans son ouvrage, a eu surtout en vue la concordance des proverbes et locutions de la langue française avec ceux des autres nations; il en a recherché l'origine dans nos anciens usages et a multiplié les citations des auteurs grecs et latins, ainsi que des auteurs français. Les proverbes sont rangés dans l'ordre alphabétique du mot initial. Ce système, qui offre de sérieux avantages aux curieux et aux érudits, nous paraît peu propre à l'enseignement public. C'est là plutôt un dictionnaire étymologique, une concor-

dance internationale, qu'un livre de morale à l'usage des instituteurs de la jeunesse.

Le plan suivi par M. H. Corne dans son livre nous a paru mieux approprié à l'enseignement dans les écoles. Les maximes et proverbes sont groupés par dizaines, qui sont elles-mêmes réparties en seize chapitres correspondant à certains sujets communs. L'auteur, laissant de côté les origines et les parallèles, se borne à expliquer chaque dicton d'une façon claire et succincte, puis l'illustre par des anecdotes. De la sorte, l'éminent magistrat, aujourd'hui sénateur, nous semble avoir atteint le double but qu'il s'était proposé : 1° affirmer que l'éducation des facultés de l'entendement — dès le premier âge — est une nécessité d'ordre supérieur, et 2° démontrer par des exemples qu'il est possible, à l'école comme dans la famille, d'exercer le jugement par cette sorte de gymnastique intellectuelle, qui consiste à obliger l'écolier à dégager la leçon morale de la forme allégorique ou proverbiale.

Cette gymnastique intellectuelle, les Erasme et les Henri Estienne, les Alciat et les Camerarius l'ont pratiquée avec succès au seizième siècle, en publiant leurs Adages, leurs Emblêmes et leurs Proverbes. Pourquoi nos modernes pédagogues ne s'inspireraient-ils pas de ces modèles pour aiguiser et développer chez nos écoliers ce sens moral et critique, ce jugement, sans lequel le plus brillant élève n'est après tout qu'un phonographe?

G. BONET-MAURY.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

Le baron de Barante a joué un rôle politique assez en vue sous la Restauration; il a occupé dans la monarchie de Juillet des postes diplomatiques importants. Cependant, ce n'est pas à la politique, c'est aux lettres que le nom de M. de Barante doit sa célébrité. A l'époque où commençait ce grand mouvement de curiosité et d'information historiques, qui sera peut-être la gloire la plus durable de notre siècle, son *Histoire des ducs de Bourgogne* fut l'un des livres les plus remarqués. Avec un art ingénieux, l'auteur avait su mettre en œuvre les vieux chroniqueurs, si longtemps dédaignés; il leur donnait la parole aussi souvent que possible, pour mieux reproduire la physionomie et les mœurs du passé. Il semblait n'y avoir ajouté lui-même qu'un fil léger pour relier toutes ces citations. Son vrai mérite, et un mérite rare, c'était l'intelligence et le goût délicat avec lequel il avait su choisir et rassembler tous ces fragments épars des vieilles chroniques et garder à l'ensemble du récit l'unité, la proportion et l'intérêt dramatique.

Le succès de l'*Histoire des ducs de Bourgogne* fut considérable. Même à côté des *Lettres sur l'histoire de France* et des *Récits mérovingiens* d'Augustin Thierry, elle avait son originalité. Par un heureux mélange de sobriété et de qualités pittoresques, elle plut tout à la fois aux classiques et aux romantiques. Elle ouvrit à son auteur les portes de l'Académie française. Elle fut longtemps citée comme un modèle de la narration.

Personne aujourd'hui ne songerait à placer M. de Barante historien au premier rang, à côté d'Augustin Thierry, de Michelet, de Guizot, à côté de Thiers ou de Mignet. Il a gardé cependant, au second rang, une place honorable encore. L'*Histoire des ducs de Bourgogne* reste une agréable lecture; même après tant de travaux postérieurs et tant de recherches nouvelles, les amateurs de l'histoire la consultent toujours avec profit. Je ne serais pas surpris cependant que l'ouvrage de M. de Barante qui assurât la durée de son nom et qui trouvât le plus de lecteurs parmi les

générations nouvelles, ce fût, plus encore que son *Histoire des ducs de Bourgogne*, ces *Souvenirs* qu'il a écrits durant les dernières années de sa longue vie, et dont son petit-fils vient de commencer la publication [1].

M. de Barante était né en 1782, il est mort en 1866. On voit de combien de révolutions il a été le témoin. Le premier volume des *Souvenirs* nous raconte son enfance et sa jeunesse; il nous conduit jusqu'à la chute de l'Empire. Sa famille appartenait à la noblesse de robe; elle habitait en Auvergne un château aux environs de Thiers. Son père était un de ces magistrats, à la fois royalistes convaincus et cependant libéraux, conservateurs et désireux de réformes, catholiques et gallicans, fortement teintés de jansénisme, comme il y en eut tant parmi les parlementaires du dix-huitième siècle.

M. de Barante était encore tout enfant lorsque éclata la Révolution de 1789. Les passions une fois déchaînées et les grandes crises venues, l'Auvergne fut une des provinces où la tourmente se fit le moins sentir. Pourtant, le père de M. de Barante fut un moment, sous la Terreur, arrêté comme suspect et emprisonné à Thiers. Il dut sa mise en liberté au courage avec lequel sa femme, relevant de couches, alla à Paris le défendre et plaider sa cause. Le 9 thermidor arriva à point pour empêcher une nouvelle incarcération, car un délégué du Comité de salut public venait d'arriver en Auvergne; et plus le régime de la Terreur approchait de son terme, plus il devenait impitoyable.

L'orage révolutionnaire apaisé, le jeune de Barante vint à Paris pour y continuer, ou plutôt y commencer sérieusement ses études. Il entra à l'École polytechnique, qui venait alors de se fonder. Il sortait de cette école au moment où survint le 18 brumaire, et bientôt il fut placé dans les bureaux du ministère de l'intérieur. Son père, de son côté, devenait préfet de l'Aude d'abord, puis, peu de temps après, de Genève. C'est ici que commence la partie intéressante des *Souvenirs*.

On peut constater une fois de plus, en lisant M. de Barante, avec quelle indifférence la France assista au coup d'État de Bru-

---

1. *Souvenirs de M. le baron de Barante*, un volume in-8°; Calmann-Lévy, éditeur.

maire. On avait tant vu de coups de force depuis dix ans que la conscience morale du pays et l'idée du droit n'existaient pour ainsi dire plus. Quand on vit le premier Consul, vainqueur à Marengo, rétablir l'ordre dans les finances, pacifier le pays en laissant rentrer les émigrés, tout en défendant avec énergie les intérêts de la France révolutionnaire; quand il eut, par le Concordat, mis fin aux discordes religieuses; quand, par les traités de Lunéville et d'Amiens, il eut rétabli la paix avec l'Autriche et l'Angleterre, il y eut partout une immense acclamation en sa faveur. Jamais homme n'excita plus d'enthousiasme et ne jouit d'une telle popularité. Quelques rares amis de la liberté s'alarmaient seuls, car il était déjà trop visible que le premier Consul ne se contenterait pas longtemps de cette sorte de dictature morale qu'il exerçait, et qu'il visait la dictature effective.

Les chapitres de M. de Barante sur l'état de Paris pendant le Consulat sont parmi les plus curieux du volume. Par son nom, par ses relations de famille, le jeune employé du ministère de l'intérieur voyait s'ouvrir devant lui les portes des plus brillants salons. Il connut alors M. de Narbonne, Talleyrand, Mme de Staël, bien d'autres encore; il nous les fait connaître dans de piquantes anecdotes. Il était dans l'âge où l'on est désireux de voir, où l'on commence à être capable d'observer; ses fonctions l'occupaient peu; il en profitait pour se répandre au dehors et suivait de près le mouvement des esprits. L'exécution du duc d'Enghien causa une véritable stupeur, une stupeur telle qu'au premier moment personne n'y voulut croire. La mort de ce jeune prince qui n'avait pris part à aucune conspiration, enlevé contre tout droit des gens sur le territoire badois, amené à Vincennes, fusillé la nuit même, venait tout à coup révéler comme un Bonaparte nouveau, montrer de quelles audaces il était capable, jusqu'où allait son mépris de toute justice et de tout droit. On se demanda si c'était le principat de Néron qui commençait. Malgré la terreur qu'inspirait déjà la police de Fouché, il y eut non pas seulement dans les salons, mais jusque dans la rue, une explosion d'indignation et d'horreur.

L'Empire se fit. On peut voir dans les *Souvenirs* quelle comédie ce fut que le plébiscite de 1804. En 1805, M. de Barante fut nommé auditeur au Conseil d'État. A la fin de 1806, après la

victoire d'Iéna, il fut, ainsi que plusieurs de ses collègues, appelé en Prusse, dans le service de l'intendance des armées, que dirigeait M. Daru. Assurer la subsistance des armées, pourvoir aux logements et aux ambulances, et plus encore, percevoir les lourdes contributions de guerre imposées par le vainqueur, telles étaient les fonctions du service de l'intendance. Si la Prusse, de 1813 à 1815, a fait preuve contre la France d'une haine si féroce, il faut reconnaître que Napoléon n'a fait que recueillir ce qu'il avait semé quelques années auparavant. Les traits instructifs à cet égard ne manquent pas dans le volume de M. de Barante.

La paix de Tilsitt ramena M. de Barante en France. Presque aussitôt après, il entra dans l'administration; il fut envoyé comme sous-préfet à Bressuire, et, un peu plus tard, nommé préfet de la Vendée, poste qu'il occupa jusqu'à la fin de l'Empire. Ce qu'était la Vendée alors, à quelle misère l'avaient réduite les guerres civiles, la lourdeur avec laquelle pesaient sur la population les impôts toujours croissants, et cet impôt du sang, le plus lourd de tous, l'effrayante consommation d'hommes de vingt ans, et bientôt d'adolescents, que faisait, aux mains de l'insatiable conquérant, le monstre de la guerre, — cela encore ressort bien du livre des *Souvenirs*, et la modération du style de l'auteur ne fait que rendre son témoignage plus significatif.

Il y avait eu, pour Napoléon, au commencement de l'Empire, après la prodigieuse campagne d'Ulm et d'Austerlitz, un nouvel élan d'enthousiasme et d'admiration, plus grand encore peut-être que celui dont Bonaparte avait été l'objet. L'éclat de la gloire militaire faisait tout oublier, jusqu'au despotisme. La campagne de Prusse, les foudroyantes victoires d'Iéna et d'Auerstædt, l'entrée à Berlin, la destruction à peu près entière de l'armée prussienne en quelques semaines, avaient encore ajouté à son prestige. Mais, quand on vit que la paix ne se faisait pas, que l'empereur s'enfonçait dans le Nord, vers la Vistule, pour aller chercher les Russes venant au secours des Prussiens, comme l'année précédente des Autrichiens, quand cette terrible campagne d'hiver de Pologne se poursuivit à des centaines de lieues de nos frontières, pour aboutir à l'horrible et inutile boucherie d'Eylau, il y eut un moment, pour tous ceux qui voyaient de près les choses, de terrible angoisse. Le matériel de guerre était dans un état déplorable; certaines

divisions avaient perdu presque la totalité de leur effectif; l'état moral de l'armée n'était guère moins atteint que sa santé physique. On vit alors Napoléon, avec une activité et une énergie prodigieuses, pourvoir à tout, ranimer ses soldats par sa présence et son exemple, remédier, dans la mesure du possible, aux souffrances et aux misères, appeler à lui de toutes parts des régiments nouveaux et remplir tous les vides, réparer l'habillement et l'artillerie, refaire, en un mot, en trois mois, son armée aussi belle et aussi forte qu'elle était six mois auparavant. Friedland arriva; bientôt après, la paix de Tilsitt. Plus la situation avait paru grave, presque désespérée, à ceux qui en pouvaient bien juger, plus ils furent émerveillés de la puissance du génie qui en avait triomphé. Il leur sembla que rien n'était plus impossible à cet homme, ou plutôt qu'il était plus qu'un homme; et lui-même le crut.

Il était visible pourtant, dès le lendemain de Tilsitt, au moment où Napoléon était le maître de l'Europe, où tout tremblait devant lui, que cette grandeur était plus apparente que solide. La France s'épuisait par ses victoires mêmes. Cet empire qui s'étendait de la Baltique à la Sicile, réunissant par la force seule tant de peuples divers, sans cohésion, sans unité morale, était le colosse aux pieds d'argile. Mais le plus inquiétant c'était cet esprit d'aventure dont avait fait preuve Napoléon dans sa campagne de Pologne. Il en était sorti vainqueur, mais combien il avait été un moment près d'un désastre! Et les aventures maintenant se renouvelaient, d'année en année plus téméraires. C'était la guerre d'Espagne, c'était la nouvelle guerre avec l'Autriche; et ici les succès se mêlaient de revers; c'était le blocus continental; c'était la guerre de Russie; et cette fois le désastre arrivait. La grande armée périssait presque tout entière; toute l'Europe se levait contre nous; la France docile, résignée, continuait à se prêter à tous les sacrifices exigés d'elle; mais elle était à bout de forces. Le despotisme du maître, en domptant toute résistance, avait aussi étouffé toute énergie. L'invasion même ne put la ranimer. Il n'y avait plus maintenant au fond des cœurs que des malédictions et de la haine pour ce même homme qui, dix ans auparavant, était l'idole de la nation.

Ces impressions des contemporains, on peut les suivre, année par année, en lisant les *Souvenirs* de M. de Barante, et, je le répète,

la modération de l'auteur ne fait qu'ajouter à l'autorité de son témoignage. Il n'est point un homme de parti. Il avait servi l'Empire loyalement; il n'a pas, comme bien d'autres, oublié qu'il l'avait servi. Il parle de Napoléon sans haine, comme sans affection. Il nous montre également ses prodigieux talents, son despotisme et ses vices. Il ajoute quelques traits nouveaux à tous ceux que nous connaissions déjà.

Je n'en rapporterai qu'un seul. Pendant la campagne de Russie en 1812, à la veille de la bataille de la Moskowa, M. de Narbonne arriva au quartier impérial. « Avez-vous jamais vu une bataille? lui dit Napoléon. — Non, sire. — Eh bien, vous en verrez une demain. » Et il expliqua à M. de Narbonne comment une bataille ressemblait à une tragédie; comment elle avait son exposition, sa péripétie, son dénouement. Et le lendemain, la bataille terminée, Napoléon, rencontrant de nouveau M. de Narbonne, lui dit brusquement : « Eh bien, il n'y a pas eu de cinquième acte ». Il n'y avait pas eu de cinquième acte en effet; la redoute de Borodino n'avait été enlevée qu'au prix d'efforts inouïs, cinquante mille hommes avaient été tués de chaque côté, le champ de bataille nous restait, mais l'armée russe se retirait en bon ordre, sans avoir été entamée, toujours menaçante. La bataille de la Moskowa était une victoire sans résultat. Franchement, trouverait-on beaucoup d'hommes voyant plus clair et plus vite clair dans une situation, et aussi d'hommes ayant le courage de s'exprimer sur leur propre compte avec une plus brutale franchise?

*
* *

A la date où s'arrête le premier volume des *Souvenirs* de M. de Barante, une autre publication récente, très intéressante elle aussi, vient continuer nos informations historiques. Je veux parler de la *Correspondance de Pozzo di Borgo et du comte de Nesselrode*, faite d'après les papiers de la famille et les archives du ministère des affaires étrangères de Saint-Pétersbourg [1].

Pozzo di Borgo était Corse, c'est ce qu'il ne faut jamais oublier lorsqu'on parle de lui. Il était né lorsqu'en 1768 la Corse devint

1. Un volume in-8°, Calmann-Lévy, éditeur.

terre française. Sa famille était liée à celle de Paoli, le champion de l'indépendance de la Corse. Il fut représentant de son île à l'Assemblée constituante. Lorsque arrivèrent les orages révolutionnaires qui avaient refroidi ses velléités libérales, lorsqu'il vit jour à affranchir la Corse de la domination française avec l'appui de l'Angleterre, il n'hésita pas. Il fut Corse et non pas Français, et joua un rôle important dans le gouvernement que sa patrie se donna alors. La Corse reconquise par la France, il ne lui restait plus qu'à s'enfuir, et nous le voyons pendant plusieurs années habiter l'Italie, l'Autriche, l'Angleterre, cherchant l'emploi de son intelligence et de son activité, jusqu'à ce qu'enfin il se fixe en Russie, au service de l'empereur Alexandre.

Bonaparte et lui s'étaient connus pendant leur jeunesse. Une ancienne inimitié séparait leurs familles, et la politique avait bientôt aggravé cette mésintelligence. Napoléon a tracé de lui, à l'usage de ses agents, un signalement qui prouve qu'il le connaissait aussi bien au moral qu'au physique. Si Pozzo fût tombé aux mains de la police impériale, il est vraisemblable qu'il eût passé un mauvais quart d'heure. Pozzo, cependant, tout en détestant Napoléon, ne pouvait s'empêcher d'être fier d'être le compatriote de cet homme extraordinaire, devant lequel toute l'Europe tremblait. Il ne permettait pas qu'on l'attaquât devant lui; il rendait justice à ses talents et à son génie; il s'irritait surtout de voir ses ennemis, non pas tant médire de lui, qu'en médire mal à propos, en personnes qui ne comprenaient ni son caractère ni le tempérament de sa race.

Ce fut la chute de l'Empire qui fit entrer Pozzo di Borgo dans la politique active. Jusque-là, il n'avait joué qu'un rôle d'agent subalterne, malgré la confiance dont l'honorait Alexandre et son ministre Nesselrode. Lorsqu'en 1814, la Restauration accomplie, Alexandre et Nesselrode quittèrent Paris, Pozzo y demeura accrédité auprès de Louis XVIII comme ambassadeur de Russie. C'est à ce moment que commença la correspondance qui vient d'être publiée entre Pozzo di Borgo et le ministre russe. Elle doit embrasser une période de quatre années, de 1814 à 1818, à la réunion du congrès d'Aix-la-Chapelle. Le premier volume paru nous conduit jusqu'à la fin de l'année 1816.

Dans cette correspondance, où Pozzo di Borgo tient presque

toujours la plume, se trouvent rapportés, au jour le jour, bien des incidents qui ont perdu de leur intérêt. On y voit toutes les difficultés que rencontre le nouveau gouvernement; on y voit les passions du parti royaliste; on y peut suivre toutes les fautes qui rendirent possible le retour de l'île d'Elbe et ce rétablissement de l'Empire qui devait bientôt coûter si cher à la France. Mais la partie vraiment capitale de cette correspondance, ce sont les événements qui suivirent le désastre de Waterloo et la seconde Restauration.

La Russie qui, en 1814, avait joué un rôle si considérable dans les événements politiques et militaires, n'avait pas pris part à la campagne de 1815. Elle n'avait pu arriver à temps sur les champs de bataille. C'était Wellington et Blücher qui avaient vaincu à Waterloo; c'était les armées anglaise et prussienne qui avaient envahi la France et campaient dans Paris; c'était l'Angleterre et la Prusse qui prétendaient dicter seules les conditions de la paix. Toutes deux haïssaient la France d'une haine féroce, implacable. Toutes deux avaient bien résolu d'user sans merci de la victoire et de profiter de l'occasion, non seulement pour humilier la France et pour l'accabler de contributions, mais pour la mutiler, pour la mettre hors d'état de nuire au repos de l'Europe, comme elles disaient, et la réduire au rang de puissance secondaire. Déjà une carte avait été préparée où l'on devait enlever à la France, non seulement l'Alsace et Metz, mais le département du Nord, mais la Franche-Comté, et jusqu'au département de l'Isère.

La France écrasée était hors d'état de se défendre. Si le démembrement médité par l'Angleterre et la Prusse ne put s'accomplir, ce fut l'intervention de la Russie, on le sait, qui l'empêcha. Sans doute, l'intérêt de la Russie était ici d'accord avec l'humanité et avec la justice. Il y avait tout avantage pour le tsar à ne pas laisser abaisser outre mesure la France au profit de l'Angleterre, maîtresse de l'Océan par ses flottes, et de la Prusse, prodigieusement agrandie. La chancellerie russe, si intelligente et si avisée, ne pouvait manquer d'apercevoir cela clairement. L'honneur de Pozzo di Borgo n'en est pas moins d'avoir fait tout ce qui dépendait de lui, durant l'année 1815, pour confirmer dans ces sentiments la chancellerie impériale, pour l'exhorter sans cesse à venir

au secours de la France. Sans doute il servait ainsi loyalement les véritables intérêts de la Russie, à laquelle il s'était donné. Mais il est permis aussi de penser qu'il obéissait à une sympathie sincère pour la France, qui avait été sa patrie, dont il avait reçu l'éducation, qui lui était restée chère en dépit de tout.

Ce fut lui qui se montra sans cesse le conseiller fidèle de Louis XVIII; ce fut lui qui le soutint et l'encouragea durant ces luttes difficiles. Tout le monde connaît la lettre écrite par Louis XVIII à l'empereur Alexandre, et dans laquelle il déclarait noblement que, plutôt que de se soumettre aux exigences impitoyables des vainqueurs, il préférait descendre du trône, ne voulant pas être l'instrument de la honte et de la ruine de son pays. Il remettait sa fortune et celle de la France aux mains de son frère, l'empereur de Russie, à la générosité duquel il se confiait. Cette lettre, c'était Pozzo di Borgo qui l'avait conseillée après s'être concerté avec Nesselrode; ce fut lui aussi qui la rédigea. La minute en est aux archives de Saint-Pétersbourg, écrite de sa main. Elle produisit l'effet attendu. Alexandre parla si haut et si ferme que la Prusse et l'Angleterre furent enfin obligées de se résigner et de lâcher leur proie.

La France ne recouvra pas intactes ses anciennes limites; dut consentir au démantèlement de plusieurs forteresses. Elle échappa du moins alors au démembrement. Si Pozzo di Borgo, durant la tourmente révolutionnaire, en se faisant l'allié des Anglais, avait mérité d'être jugé sévèrement par la France, nous pouvons lui pardonner en nous rappelant ce qu'il a fait pour elle en 1815.



Je désire vivement signaler aux amis de l'antiquité un volume publié par M. Charles Diehl, ancien membre de l'École d'Athènes et professeur d'archéologie à la Faculté de Nancy. Le livre est intitulé : *Promenades archéologiques en Grèce*[1].

On s'est borné longtemps à explorer la Grèce; depuis une quinzaine d'années on a sérieusement entrepris de la fouiller, d'exhumer du sol les vestiges de l'antiquité qui y étaient enseve-

1. Un volume in-12, Armand Colin, éditeur.

lis. Les fouilles entreprises à Olympie par le gouvernement allemand, avec l'argent de la France vaincue, ont surtout attiré l'attention du grand public. Elles ont été bien loin cependant d'être les seules. Ce n'est plus seulement au sanctuaire d'Olympie que ses secrets ont été arrachés; on a fouillé à Mycènes et à Tirynthe, à Épidaure, à Éleusis, à Dodone, à Délos, ailleurs encore; on a remué sur l'Acropole d'Athènes les terrains rapportés à l'époque où furent faites les fondations du Parthénon de Phidias; et, partout, les recherches ont été fécondes. La France a eu sa part d'honneur dans ce travail, à Délos et au temple d'Apollon Ptoïos. Lorsque maintenant le sanctuaire de Delphes aura été exploré, il ne restera probablement plus de très grandes découvertes archéologiques à faire en Grèce. On sait que l'École d'Athènes songe à Delphes depuis longtemps. Il y a déjà bien des années qu'elle sollicite du gouvernement grec une autorisation que celui-ci lui fait toujours attendre, quoique le grand profit en doive être pour lui.

A part la *Victoire* de Pæonios et l'*Hermès* de Praxitèle retrouvés à Olympie, il n'est pas sorti de ces fouilles de nouveaux chefs-d'œuvre de la sculpture antique. En revanche, elles ont apporté un grand supplément d'information à l'archéologie et à l'histoire de l'art. La période archaïque de la sculpture jusqu'aux Éginètes et à l'école de Phidias ne nous était connue que par quelques rares échantillons. Aujourd'hui les monuments de l'art grec archaïque abondent dans les musées d'Athènes; on y peut suivre le progrès et le développement de la sculpture hellénique depuis ses origines, rudes et encore presque informes, jusqu'à son complet épanouissement. Et si les œuvres de la fin de cette période gardent encore quelque gaucherie, elles ont déjà la vie, souvent même la grâce.

Le fouilles de Mycènes et de Tirynthe nous ont permis de remonter plus loin encore dans le passé. S'il est impossible de fixer la date exacte des sépultures qu'elles ont remises au jour, on sait du moins que ces sépultures ont précédé de plusieurs siècles les monuments que nous possédions jusqu'ici; les armes, les bijoux, les vases trouvés dans ces tombeaux sont les contemporains des poèmes homériques.

Faire connaître les fouilles récentes au public français, lui en

faire sentir l'importance, lui montrer ce qu'elles ont ajouté à l'histoire de l'art, à la science des mœurs et des institutions de la Grèce antique, tel est l'objet que s'est proposé M. Charles Diehl dans ses *Promenades archéologiques*. Lui-même a pris le soin de nous avertir qu'il n'écrivait ni pour les érudits, ni pour les archéologues; il ne prétend pas apporter des solutions nouvelles à plus d'un problème délicat agité parmi les savants. C'est pour les profanes, les gens du monde, les jeunes gens studieux, qu'il a écrit son livre; il a volontairement évité les discussions trop spéciales et les termes trop techniques; tout en instruisant, il a cherché à intéresser. On trouvera çà et là quelques lenteurs et quelques répétitions. Le volume ne s'en lit pas moins avec agrément et profit. A chaque chapitre est joint un petit plan qui sert à guider le lecteur sur chacun des points explorés.

Ce livre se termine par un chapitre consacré à ces statuettes de Tanagra, dont les premières ont fait leur apparition il y a une vingtaine d'années, et que maintenant se disputent les musées publics et les collections des amateurs. Elles ont révélé comme un nouvel art grec, non plus solennel et visant à l'idéale beauté, mais un art tout coquet, tout gracieux et élégant et qui fait songer à l'art français du dix-huitième siècle. Ces figurines de terre cuite, que l'on plaçait dans les tombes à côté des morts, représentaient-elles des divinités? Faut-il y voir, au contraire, des représentations de la vie réelle et courante, quelque chose en sculpture comme ce que sont dans la peinture les tableaux de genre? Les deux opinions ont partagé les archéologues en deux camps. M. Diehl pense que les uns et les autres ont également tort et également raison; que tantôt, en effet, ces statuettes ont un caractère religieux et tantôt un caractère tout mondain. Je croirais volontiers pour ma part que c'est cette opinion moyenne qui est la bonne. Mais quelle que soit l'explication véritable, il importe en somme assez peu. L'essentiel est que, d'un caractère sacré ou profane, ces statuettes soient charmantes; et là-dessus tout le monde est d'accord.

Charles BIGOT.

LA PRESSE ET LES LIVRES

UNIVERSITÉS ET FACULTÉS, par *Louis Liard*. Paris, Armand Colin et Cie, 1890. — C'est un des plus beaux spectacles qui puissent être offerts à l'esprit que celui de l'activité prodigieuse qu'a déployée la troisième République française dans le domaine de l'instruction publique. On le sait assez bien pour l'enseignement primaire; ici, les faits sont palpables, sont éclatants à tous les yeux : le pays couvert d'écoles, les enfants remplissant les classes souvent trop petites, les livres scolaires multipliés et améliorés, les procédés d'instruction les plus ingénieux et les plus féconds mis à la portée des élèves, les écoles normales devenues des foyers d'étude, d'émulation et des instruments vivants de progrès, le nombre des diplômes croissant, le niveau des examens s'élèvant sans cesse, l'intérêt des familles, des communes, des pouvoirs publics à tous les degrés entourant sans se lasser jamais nos écoles, petites et grandes, rurales et urbaines, manuelles et professionnelles. Voilà ce que tous savent, ce que les étrangers voient et signalent à l'attention de leurs compatriotes.

Les efforts et les résultats ne sont pas moins beaux dans la sphère de l'enseignement supérieur, mais ils sont moins visibles et moins connus. M. Liard a entrepris de les faire connaître. Son livre résume rapidement l'état des universités sous l'ancien régime et celui des facultés jusqu'à la fin du second empire. Il montre les généreuses aspirations et les plans grandioses de l'époque révolutionnaire, l'abaissement de l'idéal sous l'Empire et les régimes qui l'ont suivi, le morcellement des facultés, leur vie languissante, leur enseignement stérile ou désert, les écoles spéciales absorbant la sève de la jeunesse studieuse, les études isolées, dispersées, sans lien, sans pénétration réciproque, les programmes ne visant qu'à l'instruction professionnelle, les bâtiments misérables, les laboratoires insuffisants, les collections incomplètes, dépareillées, les instruments et les modèles absents, les bibliothèques nulles, les crédits dérisoires.

Ce tableau navrant change tout à coup. Le souffle régénérateur qui a passé sur notre pays a transformé l'enseignement supérieur comme tout le reste.

D'abord, des bâtiments s'élèvent, vastes, parfois magnifiques, dignes de la science; les villes et l'État rivalisent de zèle et de sacrifices. Cent millions sont dépensés en constructions nécessaires. Le budget des Facultés se double, se triple en peu d'années. Plus de deux cents chaires nouvelles sont créées. De nouvelles matières sont introduites dans l'enseignement, des cours complémentaires, des conférences sont fondés. Partout, de nouveaux auxiliaires sont donnés aux professeurs titulaires, de nouveaux instruments de travail sont livrés aux étudiants. Des bibliothèques s'établissent auprès des facultés;

il y en a maintenant partout, ouvertes aux élèves et aux maîtres, pourvues des plus savants et des plus coûteux ouvrages; elles possèdent aujourd'hui près d'un million de volumes. Les laboratoires s'installent et se mettent rapidement au niveau des exigences de la science moderne. Les crédits pour les frais matériels des facultés, naguère insignifiants, montent à plus de deux millions. Aussi le nombre des étudiants croît en vingt ans de dix mille à dix-huit mille, près du double.

En même temps les études prennent une vigueur, une activité nouvelle. Les cours ne sont plus des leçons d'apparat pour quelques oisifs; ils sont suivis assidûment par de véritables élèves; le nombre de diplômes de licence et d'agrégation s'accroît sensiblement. Les programmes revisés ouvrent des horizons nouveaux; l'enseignement de plusieurs de nos facultés atteint le niveau des universités étrangères les plus en renom; les étudiants viennent du dehors, attirés par la réputation de nos professeurs.

Des mesures hardies ont rendu aux facultés languissantes la vie locale; elles ont été dotées de la personnalité civile, qui leur permet de recevoir des dons et legs; elles ont reçu le droit de se gérer elles-mêmes; elles participent à la vie libre et parlementaire au moyen de leurs assemblées et de leurs conseils électifs; elles sont rapprochées, groupées, unies; elles se préparent à constituer de puissantes universités régionales desquelles M. Liard attend pour l'avenir une impulsion plus forte et plus féconde encore. C'est sur ce point que porte actuellement tout son effort; c'est cette réforme capitale qu'il veut amener et accomplir, et dont son livre expose l'excellence et les bienfaits. On pourra discuter les détails de cette organisation; on n'en pourra contester l'inspiration libérale. Toutes les réformes accomplies jusqu'à ce jour ou rêvées pour l'avenir ont pour principe une foi profonde dans la puissance régénératrice de la science et de la liberté.

Les jeunes générations en ont déjà ressenti l'influence. Les étudiants, autrefois éparpillés, enfermés dans leur spécialité, inconnus les uns aux autres, se sont rapprochés eux aussi, ont formé entre eux des associations générales, dont on peut espérer qu'elles contribueront à l'apaisement des querelles et à l'union patriotique de tous les Français.

M. Liard rend pleine justice aux hommes éminents qui ont préparé ou réalisé les réformes dont il trace un si vivant tableau; il nomme avec reconnaissance les ministres comme MM. Jules Ferry, Goblet, Fallières, les administrateurs comme MM. du Mesnil, Albert Dumont, Gréard, les professeurs comme MM. Michel Bréal, Lavisse, et autres dont les noms resteront liés à l'histoire de ce beau mouvement. Il s'oublie lui-même dans l'énumération; mais la postérité n'oubliera pas la part qu'il a prise et qu'il continue à prendre à cette œuvre qui fait si grand honneur à la République française. Voici en quels termes il expose le but élevé vers lequel il tend, et dont tous les maîtres de la jeunesse peuvent faire leur profit, car on peut dire qu'à tous les

degrés et dans tous les ordres de l'enseignement c'est ce même but qu'ils ont à poursuivre :

« La belle charte intellectuelle et morale qu'on pourrait écrire pour nos universités futures !

» Aux universités, les jeunes Français prendront les connaissances nécessaires à chacun d'eux pour exercer avec compétence et dignité la profession qu'il aura choisie; mais ils apprendront aussi que ces connaissances ne sont que le fragment d'un tout, et qu'au-dessus d'elles il y a des idées générales auxquelles il faut s'élever pour penser par soi-même et librement.

» Ils seront jeunes, parce qu'il est contre nature d'être vieux à vingt ans. Ils seront gais, parce que la gaieté est saine et qu'elle est française. Ils aimeront la vie, parce que la vie est bonne, et que le pessimisme n'est pas de leur race.

» Ils apprendront que la science n'est pas la conscience, que l'esprit n'est pas la volonté, et que la volonté ne se règle pas de la même façon que l'esprit.

» Ils apprendront qu'ils ont des devoirs envers leur patrie, le devoir militaire d'abord, puis le devoir civique.

» Ils apprendront que leur patrie est un être vivant, qui ne peut vivre que par eux comme elle a vécu par leurs pères, qu'elle sera ce qu'ils voudront qu'elle soit, ce qu'ils seront eux-mêmes, faible s'ils sont faibles, forte s'ils sont forts; qu'elle cesserait d'être s'ils venaient à s'abandonner; et qu'au contraire elle continuera dans le monde sa mission de justice, de liberté et d'humanité, s'ils ont eux-mêmes la pleine conscience de cette destinée et les énergies nécessaires pour en assurer le développement.

» Ils apprendront aussi qu'ils ont des devoirs envers la démocratie, qu'ils doivent l'aimer, l'éclairer, la servir, sans défaillance et sans bassesse, et que, s'ils sont les plus instruits, c'est pour être les meilleurs, et que les meilleurs sont les plus obligés.

» Ils apprendront encore qu'il y a des devoirs sociaux; que dans la société, la nature et l'histoire n'ont pas fait à tous les parts égales, mais que les mieux partagés doivent aux autres bienveillance, allègement et justice. »

Puissent en effet les universités futures enseigner toutes ces choses à leurs élèves; puissent toutes les écoles de France être à cet égard des universités ! J. S.

ÉLÉMENTS DE PSYCHOLOGIE DE L'HOMME ET DE L'ENFANT APPLIQUÉE A LA PÉDAGOGIE, par M. *Eugène Maillet*, 1 vol. in-18 de 678 pages; Paris Belin, 1890. — L'originalité du livre de M. Maillet, c'est que la psychologie de l'enfant y tient une large place. « La psychologie de l'homme fait, dit notre auteur, ne suffit vraiment pas à diriger l'éducateur; elle lui montre bien le but vers lequel il doit tendre, l'idéal qu'il doit poursuivre, mais elle ne suffit pas à lui faire connaître les

étages qu'il doit franchir et les moyens dont il doit faire usage. » Nous ne saurions trop louer, pour notre part, l'effort sérieux qu'a tenté M. Maillet pour introduire dans les cadres de la vieille psychologie les résultats les plus sûrement acquis de l'étude scientifique de l'enfance. Il n'y a plus à le contester aujourd'hui : la psychologie de l'enfant n'est pas un simple dilettantisme de curiosité, un capricieux retour de l'observation fatiguée et vieillie vers les aimables sujets que présente l'âme naissante, quelque chose comme une innocente manie de philosophes désœuvrés qui cherchent à se distraire : elle a son utilité indéniable, sa raison d'être théorique et pratique; elle est nécessaire, si l'on veut véritablement connaître l'âme humaine, analyser dans leur formation lente les éléments qui en composent la trame délicate; elle est nécessaire encore, si l'on veut éliminer de la pédagogie le hasard ou les chimères, et trouver les vrais principes d'une éducation rationnelle.

Dans une intéressante préface, M. Maillet énumère quelques-unes des questions de doctrine psychologique ou de théorie pédagogique qui ne peuvent trouver leur solution que dans la psychologie comparée de l'homme et de l'enfant. Par exemple deux écoles opposées de philosophie présentent les phénomènes de l'attention, l'une comme de libres efforts de l'esprit, l'autre comme des sensations dominantes, exclusives. La vérité consiste à concilier les deux systèmes, le premier n'ayant vu que les formes développées de l'attention chez l'adulte, l'autre les commencements de l'attention chez l'enfant. A combien d'autres problèmes philosophiques l'observation attentive de l'enfance n'apporte-t-elle pas la réponse précise, vainement cherchée dans les raisonnements stériles ? Sur l'origine du langage, sur la nature des idées innées, sur le dualisme de l'expérience et de la raison, sur la querelle des nativistes et des empiristes dans la question des perceptions naturelles et acquises des sens, à vrai dire sur toutes les parties délicates ou obscures des investigations psychologiques, la psychologie de l'enfant projette une clarté décisive. Aussi regrettons-nous que le programme officiel des classes de philosophie dans les lycées, qui a fait une place à la psychologie comparée de l'homme et de l'animal, n'en ait pas fait une aussi à la psychologie comparée de l'homme et de l'enfant. C'est une lacune que tout professeur avisé ne laissera pas subsister dans son enseignement et que l'excellent livre de M. Maillet l'aidera à combler.

M. Maillet n'est pas moins dans le vrai quand il s'attache à montrer que les problèmes de l'éducation doivent s'éclairer aux mêmes sources. Il en donne un exemple très particulier, mais bien intéressant, emprunté à la question pédagogique de la mémoire. On en est venu, dans ces derniers temps, par une réaction fâcheuse et exagérée contre d'anciens abus, à décrier la mémoire, à l'exclure d'une éducation intelligente. C'est qu'on a méconnu le vrai caractère de la mémoire, son rôle essentiel dans la formation de l'esprit. La mémoire en voie de

croissance ne peut se détacher des impressions qui ont été son premier objet, que si elle les remplace par des mots; elle ne peut retenir, longtemps du moins, les liaisons compliquées des choses que par l'intermédiaire des formules verbales. Il faut donc bien se résigner à voir l'enfant apprendre les mots, car, sans eux, il ne retiendrait pas les choses, ou, du moins, il ne les retiendrait que par des efforts trop fréquents de réflexion qui immobiliseraient sa pensée sur un trop petit nombre d'objets.

M. Maillet ne s'est pas contenté d'écrire une série de chapitres où sont décrites et analysées les facultés de l'enfant et de l'homme. Il n'est pas de ceux qui se bornent à inventorier des observations, à accumuler des anecdotes, à écrire enfin ce qu'on pourrait appeler les faits divers de la vie enfantine. Il aborde résolument les généralités du sujet, et discute avec ampleur la loi ou l'ensemble des lois qui président au développement de l'âme humaine. Trois théories peuvent être présentées : ou bien ce développement se fait sous forme d'accroissement continu, et, pour ainsi dire, indivis, les facultés de l'enfant ne différant de celles de l'homme fait que par le degré, par la quantité; ou bien par une sorte d'*épigénèse*, par voie d'adjonctions successives, des facultés nouvelles apparaissant à un moment donné, comme des rameaux qui s'ajoutent à la tige primitive; ou bien enfin, il faut admettre que, par une évolution graduelle, des facultés qui existent toutes en germe dès le berceau progressent, se transforment, se différencient, et « après s'être essayées sous des formes provisoires, arrivent peu à peu à leur entier épanouissement ». M. Maillet repousse également les deux premières conceptions pour accepter la troisième. Il n'a pas de peine à établir que l'enfant n'est pas un homme en raccourci, qu'il a sa « nature propre », que l'œuvre du temps ne consiste pas seulement à grossir, à marquer d'un trait plus fort des phénomènes qui se seraient déjà manifestés dès le plus bas âge. Il a plus facilement raison encore du système qui, admettant, pour ainsi dire, dans l'âme des créations successives, contredirait la loi universelle de la nature, laquelle procède toujours par petites ébauches, par transitions insensibles, jamais par sauts brusques ou par des actes absolument inédits. Reste donc la conception de l'évolution, qui seule correspond à la réalité des faits, au mouvement d'une âme « qui se développe, non pas en agrandissant parallèlement toutes ses parties ou bien en acquérant de toutes pièces des éléments nouveaux, mais plutôt en produisant au dehors, en étalant successivement au jour, en *déroulant*, pour ainsi dire, dans un ordre fixé par la nature, les diverses puissances et les diverses formes qu'elle contient virtuellement en elle ». M. Maillet distingue d'ailleurs deux manières d'entendre l'évolution : celle de Rousseau qui admet des crises, des périodes, des phases séparées, et celle de M. H. Spencer qui semble croire plutôt à un développement continu, ininterrompu. M. Maillet met ingénieusement en parallèle ces deux systèmes, et nous regrettons seulement qu'il n'ait

pas fait effort lui-même pour les concilier, en combinant, en associant ce que chacun contient de vérité.

Nous ne pouvons que signaler ici, sans entrer dans une analyse qui nous entraînerait trop loin, les divers chapitres que M. Maillet consacre aux facultés de l'enfant et de l'homme : à la sensibilité, à l'entendement, qui comprend lui-même les facultés d'intuition, les facultés de conservation et de combinaison, les facultés d'élaboration, enfin à l'activité. La méthode suivie est partout la même : faite d'observations personnelles ou empruntées à des sources authentiques, de conclusions judicieuses, d'inductions prudentes et solides ; le tout dans un style très simple, très clair, d'une élégance sans prétention et d'une justesse parfaite. On ne saurait trop encourager l'auteur à poursuivre des études si bien commencées, et à écrire la seconde partie de son ouvrage, celle qui traitera, comme il l'annonce, de l'éducation elle-même considérée dans son idée, dans ses diverses formes et dans ses principes. Par des travaux aussi étudiés, aussi consciencieux, M. Maillet aura rendu un double service à l'enseignement, car les jeunes philosophes de nos lycées n'en profiteront pas moins que les élèves-maîtres des écoles normales, et il contribuera pour sa part à répandre la doctrine dont il est l'adepte convaincu, celle d'un spiritualisme « modéré, tolérant et scientifique ».

Gabriel Compayré.

Langue anglaise.

La science de l'éducation. — M. Murray Butler, doyen de la faculté de philosophie au collège de Columbia, président de l'école normale de New-York, vient de publier un discours qu'il a prononcé à Saratoga, devant l'association des maîtres de l'Etat de New-York. Il a pour sujet : « les devoirs de l'université [1] à l'égard de la pédagogie ».

L'orateur rappelle les services éminents et l'influence considérable des universités depuis leur fondation au moyen âge. Elles ont presque toujours stimulé les énergies de l'activité nationale et ont apporté à chaque âge de nouveaux éléments de progrès. Quels services particuliers peuvent-elles rendre de nos jours? On ne peut nier que le principal besoin de l'époque actuelle, époque de démocratie et de gouvernement du peuple par lui-même, ne soit d'avoir des citoyens éclairés, des hommes et des femmes armés moralement, intellectuellement et physiquement, pour les luttes de la vie moderne, et capables de servir utilement la société et l'Etat. Comme c'est l'école primaire, avec son armée de maîtres répandus sur toute la surface du pays, qui est le facteur le plus important de l'éducation nationale, c'est sur la préparation de ces maîtres que l'université doit porter son attention la plus active. Son principal devoir à cet égard est l'ex-

1. Il faut entendre par ce mot ce que nous appelons les facultés, l'enseignement supérieur.

posé consciencieux et systématique de l'éducation considérée comme une science.

Les écoles normales, si excellentes, si indispensables qu'elles puissent être, ne peuvent suffire à cette tâche; elles en ont une différente que l'université ne peut assumer, et qu'elles doivent accomplir fidèlement. L'université a un autre champ à cultiver: celui de la science. Jusqu'à présent, on n'a pas assez envisagé, en effet, que l'éducation est une science; on s'en est occupé beaucoup, ardemment même, mais empiriquement. L'université, par ses traditions, par son personnel, avec ses ressources précieuses, peut seule traiter comme il convient, avec la profondeur et l'exactitude qui caractérisent ses études depuis cinq siècles, cette science capitale.

Elle l'envisagera sous les trois points de vue qui s'imposent par la nature même des choses: le point de vue historique, psychologique et éthique (moral).

On a objecté que l'histoire de l'éducation ne pouvait aboutir à des résultats sérieux, parce qu'elle n'est que l'histoire de tâtonnements, d'erreurs et de folies séculaires. Mais quelle science est jamais née tout armée comme Minerve du cerveau de Jupiter? Laquelle n'a passé par une série d'absurdités? La physique, la chimie, l'économie et toutes les autres ne doivent-elles pas avoir d'histoire à cause des erreurs de leur passé? Rien n'est au contraire plus intéressant et plus utile que de suivre la marche progressive des diverses manifestations de l'esprit humain, et l'avenir y trouvera son compte, car on reconnaît mieux le chemin à parcourir quand, de la hauteur où l'on est arrivé, on envisage le chemin parcouru. Depuis les castes des Indes, le système militaire des Perses, l'éducation théocratique des Hébreux, tout est matière à études fécondes. La pédagogie des Grecs, celle du moyen âge, l'œuvre d'Alcuin et de ses successeurs, méritent toute notre attention; et depuis le XV[e] siècle, les éléments de profit pratique se multiplient pour de sagaces observateurs dans le champ de la pédagogie. Les œuvres de Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Salzmann, Frœbel, etc., sont les classiques à lire et à interpréter. Déjà l'histoire de la pédagogie a produit des livres d'une grande valeur; mais ce n'est qu'un début.

Au point de vue psychologique, la science est encore moins avancée. L'université a le devoir de la construire lentement, difficilement sans doute, mais avec solidité, pour en déduire les principes de l'art d'enseigner. Déjà les écrits de Herbart, Ziller, Stoy, Masius et autres ont apporté un précieux contingent d'Allemagne; la psychologie enfantine a été l'objet des études spéciales de Wundt, Münsterberg, Perez, Stanley Hall, Preyer, etc. Il reste à bâtir sur ces fondements. Les instituteurs, en contact continuel avec des centaines d'enfants, apporteront à cette œuvre les plus précieux matériaux, ils apprendront de mieux en mieux à observer, à accumuler et à discerner les expériences. La science les coordonnera et en tirera des principes assurés.

En se plaçant au point de vue éthique, l'université cherchera à déterminer le but de l'éducation, la tâche qui lui incombe pour le développement intellectuel et moral de l'individu appelé à jouer un rôle en tant que personne, que membre de la famille, que citoyen de l'État. Les questions qui se soulèvent dans ce domaine sont de la plus haute portée; les plus grands philosophes de tous les temps y seront consultés avec fruit, Aristote non moins que Kant ou Fichte. La science moderne, par ses vastes et pénétrantes études sur les lois de l'évolution de la vie, sur l'influence des conditions et des milieux, a immensément accru l'importance de l'éducation considérée au point de vue éthique, et c'est à l'université qu'il appartiendra de dégager les problèmes qui se rencontrent à chaque pas sur ce terrain, d'indiquer les solutions et les applications pratiques qui échappent à l'esprit superficiel.

La science de l'éducation ainsi comprise n'est pas l'œuvre d'un jour. Elle touche à trop de questions diverses et renferme un trop grand nombre de détails importants pour qu'on puisse la construire en hâte. Ses secrets ne se révéleront qu'à de patientes recherches et qu'à un constant labeur intellectuel. Elle n'arrivera sans doute pas à une certitude absolue et géométrique; elle n'est pas constituée par des facteurs mathématiques, mais par des éléments psychologiques et moraux. Pour être une science véritable, la pédagogie doit être un travail continu, un incessant devenir. Mais si elle doit coûter de la peine, les avantages qu'elle procurera serviront bien de compensation. De l'université, elle se répandra en nappes fécondantes sur les collèges, académies, écoles primaires, jardins d'enfants, et l'éducation du plus petit et du plus pauvre enfant du peuple en retirera une amélioration certaine.

Un rapport anglais. — Le *Daily News* signale à ses lecteurs un rapport de M. Cunningham sur l'enseignement primaire et professionnel dans la ville de Paris, rapport distribué au Parlement anglais. L'auteur du rapport a été frappé de l'étendue des sacrifices que s'impose la Ville de Paris pour développer chez elle toutes les branches de l'enseignement populaire. Il fait observer que les cinquante millions consacrés par elle à l'instruction publique ne sont pas exclusivement attribués aux écoles municipales, mais que les subsides à des institutions créées par l'État ou par l'initiative privée figurent à son budget pour des sommes importantes. Il relève le côté essentiel donné à l'éducation proprement dite dans les écoles françaises. Il cite avec éloges la circulaire ministérielle du 28 juillet 1882 sur les écoles maternelles, qui est, dit-il, comme la Grande Charte de l'éducation de l'enfance. Le rapport constate, et l'auteur de l'article y insiste avec force, que le caractère purement laïque de l'éducation et de l'instruction dans les écoles ne nuit pas à la valeur de l'enseignement moral.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Session de juillet du Conseil supérieur de l'instruction publique. — A sa dernière session le Conseil supérieur de l'instruction publique a eu à examiner, en ce qui concerne l'enseignement primaire, trois projets d'arrêté et un projet de décret. Deux de ces arrêtés ont pour but de modifier les articles 65 et 114 de l'arrêté du 18 janvier 1887. L'article 65 est relatif aux conditions exigées pour prendre part au concours des bourses de séjour à l'étranger. Deux dispositions nouvelles sont introduites dans ce texte. L'une fixe l'âge exigé pour se présenter à l'examen. Les candidats devront avoir seize ans accomplis et moins de dix-huit ans. Cette mesure a été prise afin de permettre aux jeunes gens d'achever le stage à l'étranger avant d'être appelés sous les drapeaux. L'autre disposition résulte d'un vœu émis par la Chambre des députés, à l'effet d'obtenir que ces bourses à l'étranger soient réservées aux jeunes gens qui se destinent à d'autres professions que celles de l'enseignement, c'est-à-dire à la carrière commerciale ou industrielle.

L'article 114 concerne l'âge d'admission à l'école normale supérieure d'enseignement primaire à Saint-Cloud. Les dispositions qu'il contient ont dû être complétées en raison de la nouvelle loi militaire du 15 juillet 1889, qui dispose qu'aucun sursis d'appel ne peut être accordé sauf dans le cas de maladie ou de convalescence. Afin de n'apporter aucun trouble dans le cours des études, il a été décidé « que les candidats déclarés admis n'entreront à l'école qu'après avoir satisfait à la loi militaire, ou s'ils sont dans des conditions telles qu'ils n'aient à satisfaire à ladite loi qu'après deux années d'études à Saint-Cloud ».

Le troisième arrêté, en date du 8 août, modifie les programmes de la gymnastique dans deux catégories d'établissements d'enseignement primaire, les écoles maternelles et les classes enfantines. Ces programmes ont été remaniés en vue de compléter les exercices prescrits et de les graduer d'une façon plus rationnelle.

Le décret règle l'importante question des écoles d'application annexées aux écoles normales ou mises à leur disposition. Deux systèmes étaient en présence, l'un qui fait des écoles d'application des annexes des écoles normales, l'autre qui consiste à choisir pour cet objet la meilleure école primaire de la ville chef-lieu. Le décret adopte l'un et l'autre système dans son article premier. C'est dans ces écoles d'application que les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses sont exercés à tour de rôle pendant les trois années de leurs cours

d'études. Le titre II du décret règle les conditions de la nomination et le chiffre des traitements du personnel enseignant dans ces établissements. Le directeur d'école annexe, nommé par le ministre, doit être un professeur d'école normale; l'instituteur directeur de l'école publique désignée par le ministre pour tenir lieu d'école d'application est agréé en cette qualité; il continue à faire partie du personnel de l'enseignement primaire du département. Nous n'entrerons pas dans le détail des dispositions relatives à la fixation des émoluments de ce personnel. Nous voulions simplement appeler l'attention de nos lecteurs sur une réforme qui, laissant toute latitude pour l'organisation des écoles d'application, permet d'adopter la solution la plus conforme aux intérêts de l'école normale et du département.

Discours de M. Pressard et de M. L. Robert a la distribution des prix du lycée Louis-le-Grand et du lycée Janson de Sailly. — Parmi les discours de distributions de prix qui ont marqué la clôture de l'année scolaire, et apporté à la jeunesse de nos lycées leur tribut habituel d'éloges et de bons conseils, nous en signalerons deux, prononcés par deux collaborateurs de la *Revue pédagogique* dans le plus ancien des lycées de Paris et dans le plus moderne.

S'adressant aux élèves de Louis-le-Grand, M. A. Pressard leur a parlé de ce qu'étaient les collèges royaux et municipaux il y a une cinquantaine d'années; il leur a conté des souvenirs de sa vie de collège en Bretagne, et y a joint la description d'une école primaire de village en 1837. Nous reproduisons ce passage, qui a tout l'intérêt d'un document historique :

« J'avais alors sept ans; j'étais allé passer quelques jours chez ma vieille grand'mère, dans un village entre Ploërmel et Josselin. J'étais un petit bourgeois, je savais lire et écrire et je passais auprès des villageois, mes voisins, pour une sorte de savant. Je suivais l'école qui se faisait le soir... dans l'étable. Deux ou trois fumeuses chandelles de résine, appliquées contre les piliers de bois, éclairaient la veillée où le brave magister faisait épeler à ses écoliers à la tête dure l'alphabet qu'on appelait la *Croix de Dieu*, parce qu'avant la première lettre, A, était dessinée une croix. Les parents assistaient à la leçon, les emmes filant, les hommes fumant ou sommeillant, après le labeur du jour. La lecture était parfois interrompue par le beuglement d'un grand bœuf, pesamment couché sur sa litière, que la lumière et les voix éveillaient à demi et qui levait vers nous son gros œil indifférent.

» Je n'ai connu le vieux maître que sous le nom de père Olivier. Je le vois encore portant le catogan, la culotte courte et de gros sabots, un bonnet de coton noir sous son petit chapeau de feutre, de larges lunettes, une veste étroite et courte, et, par dessous, un grand gilet d'où pendait une immense paire de breloques en cuivre. Il devait être très âgé; après tout, sa haute taille courbée, sa longue

figure, ridée comme une pomme de reinette à la fin de l'hiver, annonçait peut-être qu'il avait traversé plus de misères que d'années. Il m'aimait particulièrement, parce que je ne me lassais point de l'entendre raconter de terribles histoires de la Révolution et de la Chouannerie qui me tenaient ravi, suspendu à ses lèvres. Quelques-uns des héros de ces histoires vivaient encore dans les villages voisins où je les rencontrais souvent, m'étonnant de les voir si pacifiques et si oubliés, tant ils avaient pris dans mon esprit émerveillé de légendaires proportions. Las et malade, le magister manquait souvent à la classe : un soir, je fus chargé de le remplacer et de faire faire la lecture. Très fier de cet honneur, je fis là ma première classe et quelques autres les jours suivants. J'avais sans doute la vocation, car il y a de cela cinquante-trois ans et je n'ai pas encore fait ma dernière classe. »

M. Léon Robert a félicité les élèves du lycée Janson de Sailly, pour la seconde fois vainqueurs au concours du Lendit, de l'entrain qu'ils apportent aux jeux gymnastiques, et a pris soin de constater que les études n'ont fait que gagner à cette satisfaction donnée aux muscles et à la santé du corps. Raillant les alarmistes et les pessimistes, qui se lamentent et proclament la décadence intellectuelle et physique de la nouvelle génération, il a montré que jamais jeunesse n'a donné d'aussi belles espérances et mieux fondées que celle d'aujourd'hui :

« J'entends dire, s'est écrié l'orateur, que l'on vous plaindrait d'être venus trop tard dans un siècle finissant. Consolez-vous : on a pleuré plus éloquemment encore sur ceux qui étaient nés à son aurore. « Des milliers d'enfants », raconte le grand poète qui a confessé la faiblesse de ces pauvres *commencements de siècle*, « des milliers d'enfants se » regardaient entre eux d'un œil sombre, en essayant leurs muscles » chétifs ». Vous entendez, *muscles chétifs* : est-ce de vous que l'on oserait ainsi parler ? est-ce par là que vous souffrez de la fin du siècle ? Et ceux qui entraient au collège au beau milieu de ce même siècle, vers 1850, je n'ai point souvenance que les écrivains de ce temps-là leur en aient fait leur compliment.

» Ce sont là simples jeux d'esprit. Cénacles où l'on s'admire, coteries où l'on se pousse, salons où l'on s'ennuie, tout cela fait encore un peu de bruit, mais tient en somme si peu de place dans nos grandes sociétés démocratiques ! Figurez-vous une piquante discussion littéraire dans un coin de l'immense galerie des machines en pleine activité !

» L'heure est passée de ces aimables bagatelles. C'est à l'action que vous convient tous ceux qui depuis vingt ans ont l'honneur de parler à la jeunesse, c'est à l'action que vous préparent vos études, le commerce assidu avec les génies les plus vigoureux et les plus pratiques qui furent jamais, les classiques grecs et latins, les grands écrivains français dont toutes les œuvres sont des actes, non de futiles amusements de mots et de syllabes. »

APPLICATION DE LA LOI DU 19 JUILLET 1889 EN CE QUI CONCERNE LES TRAITEMENTS DU PERSONNEL DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES. — La loi du 6 août 1890 ayant alloué au ministre de l'instruction publique des crédits supplémentaires pour acquitter les traitements du personnel des écoles primaires publiques, M. le ministre a pris un arrêté à la date du 7 août 1890 tendant à régler la distribution des sommes mises à sa disposition.

Remarquons tout d'abord que ceux qui sont appelés à bénéficier de cette mesure sont les plus humbles, ceux dont les traitements actuels ne correspondent pas à leurs années de services, ou bien qui appartiennent aux classes provisoires qu'il importe de faire disparaître le plus promptement possible.

C'est ainsi que les titulaires de la sixième classe provisoire recevront une augmentation de 100 francs, sans que toutefois leur traitement nouveau puisse dépasser 1000 francs pour les instituteurs et 900 francs pour les institutrices; les stagiaires de la deuxième classe provisoire recevront 50 francs, mais jusqu'à concurrence d'un traitement de 800 francs, celui de la classe à laquelle ils appartiennent.

L'indemnité de résidence s'ajoutera aux traitements garantis ne dépassant pas 1200 francs, au lieu de continuer à être prélevée sur la partie des émoluments qui excède le traitement normal de la classe.

Tous les titulaires comptant trente-cinq ans de services au 1er janvier 1890 reçoivent une promotion de classe. Sont également promus de classe tous les titulaires qui, comptant le nombre d'années de services exigé pour être admis dans la classe supérieure, n'ont besoin pour posséder le traitement que de recevoir une augmentation de 50 francs au plus.

ARRÊTÉ DÉSIGNANT LES DÉPARTEMENTS DANS LESQUELS IL NE SERA FAIT AUCUNE NOMINATION D'INSTITUTRICES PUBLIQUES CONGRÉGANISTES. — Aux termes de la loi du 30 octobre 1886, article 18, aucune nomination de congréganistes ne peut être faite dans les départements où une école normale fonctionne régulièrement depuis quatre ans révolus. Les départements des Basses-Alpes, Calvados, Côtes-du-Nord, Gers, Ille-et-Vilaine, Landes et Maine-et-Loire, se trouvant dans les conditions précitées en ce qui concerne les écoles normales d'institutrices, aucune nomination d'institutrice congréganiste publique ne pourra plus être faite dans ces départements à partir de la rentrée scolaire 1890-91.

ARRÊTÉ MODIFIANT LA SUITE DE L'OUVERTURE DE LA DEUXIÈME SESSION D'EXAMEN DU BREVET ÉLÉMENTAIRE (ASPIRANTS). — La deuxième session d'examen pour le brevet élémentaire avait été définitivement fixée au lundi 27 octobre. Elle a été reportée au 29 septembre pour permettre aux jeunes gens qui ont échoué au mois de juillet de se munir du diplôme sans lequel ils ne pourraient bénéficier de leur admissibilité à l'examen d'entrée à l'école normale. Ces candidats ont été en effet

autorisés à prendre part au concours d'admission aux écoles normales primaires sous la condition d'obtenir le diplôme du brevet élémentaire avant la date de la rentrée dans ces établissements.

Renseignements sur la destination des élèves sortis des écoles primaires supérieures de garçons dans le courant de l'année 1889. — L'administration a publié récemment une statistique sur la destination des élèves sortis des écoles primaires supérieures de garçons, dans le courant de l'année 1889. Chaque année, depuis 1884, ces renseignements sont fournis. Ils présentent un intérêt particulier, car ils permettent de constater les résultats pratiques de l'enseignement donné dans ces établissements. La crainte exprimée à l'origine des écoles primaires supérieures d'en voir les élèves se destiner presque exclusivement aux emplois de l'État ne se trouve pas justifiée par les faits. C'est vers le commerce, l'agriculture et l'industrie que se dirige le plus grand nombre. En effet, 20.21 0/0 sont entrés dans le commerce et 27.07 0/0 dans l'industrie. Voici, au surplus, le tableau tel qu'il est présenté :

Entrés dans	le commerce	1,590
—	l'industrie	2,130
—	l'agriculture	570
—	les banques et administrations financières	263
—	les chemins de fer	111
—	l'armée de terre ou de mer	143
—	les écoles normales primaires ou l'enseignement	496
—	les écoles spéciales préparatoires à diverses professions	547
—	d'autres établissements d'instruction primaire ou secondaire	633
—	différentes administrations de l'État	294
Entrés chez	des architectes ou constructeurs	134
—	des officiers ministériels	194
Envoyés à l'étranger		72
Rentrés dans leurs familles sans destination connue		651
Décédés		41
	Total	7,869

Il est à remarquer que sur les 72 élèves qui sont allés à l'étranger pour suivre leurs études, 5 seulement ont été envoyés aux frais de l'État, et 67 par les départements ou par leurs familles.

Envoi de cahiers de devoirs mensuels a l'appui de propositions de récompenses honorifiques. — Le cahier de devoirs mensuels a été institué par l'arrêté du 27 juillet 1882. Deux circulaires du 25 août 1884

et du 31 août 1887 ont appelé l'attention des inspecteurs d'académie sur l'utilité que présente ce recueil de devoirs mensuels continué pendant toute la vie scolaire de chaque élève. Il a pour but d'habituer les élèves et les parents à mesurer les progrès de chaque enfant par comparaison, non avec les autres, mais avec lui-même, de manière à proportionner le mérite, non pas au succès, mais à l'effort; d'habituer les maîtres à s'assurer, périodiquement, si la classe entière, et non pas l'élite de la classe, suit bien le programme, et profite bien des leçons dans toutes les parties de l'enseignement; enfin, d'habituer les inspecteurs à prendre pour base des appréciations qu'ils ont à porter sur le personnel, non plus seulement les impressions recueillies au cours d'une visite, mais un ensemble de documents précis, se complétant et se corrigeant les uns les autres. Par une circulaire du 30 juin dernier, M. le ministre a de nouveau montré l'importance qu'il attachait à l'examen des cahiers scolaires comme contrôle de la valeur de l'enseignement donné par l'instituteur. Il a formellement dit « que le soin avec lequel les instituteurs s'acquittent de cette partie essentielle de leurs devoirs serait un des éléments d'appréciation de leur mérite professionnel et de leurs titres à une récompense ». Aussi, déjà, à l'appui des propositions de récompenses honorifiques de juillet dernier, la production de quelques cahiers de devoirs mensuels examinés par MM. les inspecteurs généraux a été demandée. Il est bon de le rappeler, pour que le personnel des écoles primaires se rende bien compte de l'importance du cahier de devoirs mensuels, au double point de vue des familles et du maître.

A PROPOS DES ADJUDICATIONS A FAIRE DANS LES SALLES D'ÉCOLE. — Il arrive parfois que les instituteurs croient devoir s'opposer à l'occupation de leurs classes pour des adjudications publiques. Le prêt de la salle de classe, consenti le jeudi ou le dimanche, ou bien un autre jour après la sortie des élèves, a été autorisé pour cet objet spécial par une circulaire ministérielle du 20 août 1882. Cette tolérance peut d'ailleurs bénéficier à la commune, ainsi que le fait remarquer M. le ministre. Elle a, en effet, le droit d'exiger des notaires, au bénéfice de la caisse des écoles, une redevance fixée ainsi qu'il suit par séance :

5 francs pour une adjudication de 1000 francs et au-dessus, quel que soit le nombre des lots;

2 fr. 50 c., si la somme est inférieure à 1000 francs.

AVIS RELATIF A LA VACCINATION ET A LA REVACCINATION DES ÉLÈVES DES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES ET DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES PUBLIQUES. — Par un avis inséré au Bulletin du ministère de l'instruction publique, l'administration recommande aux inspecteurs primaires, dans leurs tournées, l'observation stricte des dispositions relatives à la vaccination et à la revaccination des élèves des écoles

primaires élémentaires et des écoles primaires supérieures publiques. Ces dispositions sont les suivantes :

Aux termes de l'arrêté du 29 décembre 1888, tout enfant dont l'admission est demandée dans une école primaire élémentaire publique doit présenter à l'instituteur, avec un bulletin de naissance, un certificat médical constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres élèves. Lorsque l'enfant a atteint sa dixième année, il doit, pour être admis ou maintenu dans l'école, être revacciné par les soins du médecin attaché à l'école ou délégué à cet effet par l'administration scolaire.

L'instituteur est tenu de conserver le bulletin de naissance et les certificats de vaccine et de revaccination tant que l'enfant fréquente l'école.

Ces prescriptions sont également applicables aux écoles primaires supérieures publiques.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ANNAM. — La *Revue française de l'étranger et des colonies* signale un arrêté fort intéressant que le résident supérieur en Annam vient de prendre, sur la demande du résident de Tourane. A partir du mois de juin dernier, une école de garçons est ouverte sous la direction d'un instituteur indigène qui a fait ses études en France. Cette école, où l'on apprend le français aux jeunes Annamites, est placée sous la direction du résident-maire. C'est la première qui ait été créée en Annam. L'Alliance française vient également d'installer un comité à Tourane, et un cours d'adultes est suivi chaque soir par plus de soixante-dix élèves. On refuse d'inscrire un plus grand nombre d'indigènes, le local est trop exigu. « Il faut espérer, ajoute la *Revue française*, que ce premier pas dans la voie du progrès ne sera pas isolé, et que plusieurs écoles s'ouvriront encore en Annam, au grand avantage de notre influence. Les professeurs indigènes pouvant enseigner notre langue sont suffisamment nombreux à Saïgon, où ils végètent. On pourrait les répandre un peu par tout en Indo-Chine. »

NÉCROLOGIE

Mme DE FRIEDBERG

Jeudi 4 septembre, à 10 heures, ont eu lieu à l'église Saint-Augustin les obsèques de Mme de Friedberg, directrice de l'école normale supérieure de Fontenay, au milieu d'un nombreux concours d'amis, de membres de l'enseignement primaire et secondaire, de l'administration de l'instruction publique, de directrices d'écoles normales accourues de

la province, d'élèves de l'école de Fontenay, etc. M. Félix Pécaut, Inspecteur général, était chargé de représenter le ministre de l'instruction publique. Après la cérémonie religieuse, le cortège s'est acheminé vers le cimetière Montmartre, où M. Pécaut et M. Perrier, professeur à l'école des Batignolles, ont successivement pris la parole.

Nous reproduisons le discours de M. Pécaut.

« MESSIEURS, MESDAMES,

» Appelé par M. le ministre de l'instruction publique à l'honneur de le représenter dans cette triste cérémonie, j'ai à porter pour ainsi dire le poids d'un double deuil: celui de l'Université qui perd un de ses serviteurs les plus anciens, les plus dévoués, les plus distingués, et celui de l'école de Fontenay, qui pleure sa directrice.

» J'ai à peine besoin de rappeler les services que Mme de Friedberg a rendus successivement comme inspectrice des écoles maternelles, comme directrice de l'école primaire supérieure de filles de Paris, et jusqu'en 1880 comme directrice de l'école normale d'institutrices de la Seine. Ces fonctions diverses, toutes délicates à remplir, elle s'en acquitta à son honneur; et si elle eut parfois à traverser, avec le pays lui-même, des années ingrates, elle sut toujours mériter, avec l'estime de ses supérieurs, l'affection et le respect des élèves, tour à tour petits enfants, jeunes filles de treize à seize ans et jeunes institutrices. En parcourant ainsi l'un après l'autre tous les degrés de l'âge et de l'enseignement primaire, en vivant de longues années dans un commerce direct et assidu avec les classes populaires, elle se préparait sans le savoir à remplir un poste tout nouveau, l'un des plus élevés et, à le bien prendre, des plus difficiles de l'enseignement public. En 1880, M. Jules Ferry lui confia la direction de l'école de Fontenay.

» Aujourd'hui, l'école compte déjà dix années d'existence; et, par une rare fortune, elle n'avait encore vu disparaître aucun de ses fondateurs. La mort vient de frapper son premier coup; et ce coup est le plus cruel qui nous pût atteindre; il est irréparable.

» Nous étions accoutumés depuis si longtemps à voir souffrir Mme de Friedberg que nous avions presque cessé de concevoir de l'inquiétude à son sujet. Il nous semblait que dans cet organisme si profondément miné, il restait encore des ressources inépuisables de vitalité. Ne l'avions-nous pas vue, au lendemain des crises les plus aiguës, apparaître à l'improviste, souriante et active, toute à tous et à tout, prenant intérêt aux leçons, aux événements de l'intérieur, aux efforts quotidiens des élèves et à leurs succès de classe? Nous nous laissions aller à croire à une sorte de perpétuelle résurrection... L'illusion est maintenant dissipée, et nous voici, hélas! devant un cercueil!

» Quel grand vide elle laisse dans cette maison qu'elle a tant aimée

jusqu'à son dernier jour, dont elle a contribué à former l'esprit, dont elle avait en quelque sorte posé la première pierre, et qui, par un juste retour, lui avait ménagé à elle-même comme une seconde vie, ceux-là peuvent seuls le mesurer qui, comme vous, mesdames, l'ont connue de près et observée dans le détail de son œuvre. Mais, par un privilège à la fois triste et doux, il m'appartient plus qu'à personne de le mesurer, à moi qui, durant ces dix années, ait vécu à ses côtés dans un échange incessant de pensées, entretenant avec elle une communauté de sentiments, de desseins, d'espérances, qui a été se resserrant jusqu'à la fin. Avant de nous séparer pour toujours de cette triste dépouille, « vaine image, nous le savons bien, de ce qui n'est plus », je veux essayer de faire revivre quelques-uns des traits qui nous la rendaient à la fois si chère et si nécessaire.

» Le premier de tous, personne ne me démentira parce que tout le monde en était dès l'abord frappé, c'est que Mme de Friedberg était en quelque sorte directrice-née. Elle n'en avait pas seulement l'air et la noblesse d'allure; elle possédait à un haut degré le don d'autorité. Dans les choses de son ordre, elle excellait à commander, à gouverner, sans bruit, sans raideur, sans effort, avec cette aisance qui résulte d'un prompt discernement des personnes, des caractères, des situations et aussi d'une volonté sûre d'elle-même. Elle avait la décision prompte, l'initiative hardie, ne reculant jamais devant une responsabilité à prendre. Tout venait en aide à ce don naturel : un tact exquis, un sens pratique très exercé, une expérience longue et variée du monde et de la vie, et plus encore, une certaine hauteur d'esprit qui la détournait des tracasseries, des petitesses, des préventions obstinées, des rancunes, qui lui faisait modifier son jugement sur les personnes, qui l'empêchait de s'abaisser à la recherche d'une vaine popularité ou de se livrer à des préférences exclusives; enfin un grand empire sur soi et la patience d'attendre l'heure opportune pour parler ou agir. — A ces divers signes, comment ne pas reconnaître la femme faite pour diriger?

» Un autre trait la distinguait encore, dû peut-être aux circonstances de sa vie non moins qu'à la nature; trait infiniment rare, et qui marque sa physionomie propre. Elle n'était pas exclusivement ni essentiellement une femme d'école : c'était une femme du monde, qui avait voué sa vie et donné son cœur à l'éducation publique. Si j'osais ainsi parler, c'était, au milieu de la congrégation scolaire, une séculière, séculière d'esprit, de sentiments, de tenue. Épouse et mère, elle avait traversé la bonne et la mauvaise fortune; son existence ne s'était pas écoulée tout entière d'une école à une autre école. Aussi faisait-elle entrer avec elle l'air du dehors dans les établissements qu'elle avait à diriger. Rien de pédantesque, rien qui trahît la petite chapelle, ni ton dogmatique, ni langage particulier, ni prétention d'aucune sorte; rien non plus d' « émancipé » et de hardi. Toujours digne et grave autant qu'aimable, elle savait imprimer à tout ce

qu'elle faisait et à tout ce qui l'entourait un cachet de simplicité, de bon goût, de distinction.

» Mme de Friedberg avait encore reçu du ciel un don qui est d'un haut prix dans l'éducation, et en particulier dans l'éducation des jeunes filles : celui d'un optimisme inaltérable, d'une grande confiance en la vie. L'histoire nous fait connaître des maîtres, de grands maîtres de la jeunesse qui ne furent rien moins qu'optimistes : est-il besoin de nommer Port-Royal? Malgré l'autorité de cet exemple, on peut croire qu'il est bon de croire à la vie, de la goûter, de l'aimer pour préparer la jeunesse à vivre, et que l'ascendant sur les jeunes âmes, l'influence pénétrante appartiennent de préférence à ceux qui espèrent, qui sourient, qui trouvent du charme au monde tel qu'il s'offre à nos regards, du prix à la destinée présente, avec ses biens et ses maux. N'est-ce pas le premier devoir et le plus doux privilège de l'instituteur et de la mère de famille de munir le jeune homme ou la jeune fille de force et de courage autant que de bonne instruction pour la rude traversée d'ici bas? Or il n'y a point de force là où manque la joie, ni de joie là où manquent la confiance et l'espérance. Qui ne les peut donner, au moins à quelque degré, n'est point fait pour élever des hommes; moins fait encore, si j'ose le dire, pour élever des femmes.

» Mme de Friedberg avait naturellement la joie et la confiance, qui, de son cœur, rayonnaient au dehors. C'était son charme propre et sa supériorité de prendre intérêt aux choses — aux plus hautes, sans doute, de préférence, mais aussi aux moyennes et aux petites, à celles qui font l'étoffe de la vie. Hélas! comment ne pas rappeler qu'elle est restée confiante, qu'elle a espéré, qu'elle a souri à la vie jusque dans les affreuses douleurs des derniers jours, jusque dans le proche voisinage de la mort! Toujours sereine et accueillante, elle ne voulait pas, disait-elle, bouder à la maladie, ni offrir un visage maussade à ses amis. Ah! madame, quel exemple de vaillante humeur et de bonne grâce au milieu des suprêmes misères vous avez offert à vos filles adoptives!

» Vous étiez, en effet, ses filles, mesdames, vous toutes, les hôtes passées ou présentes de Fontenay. C'est ici que mon témoignage aurait peut-être le plus de poids, ajouté au vôtre; car j'ai été mille fois le confident de la sollicitude affectueuse, agissante, dévouée dont elle vous suivait de loin comme de près. Vous faisiez souvent appel à son amitié, et votre confiance ne s'égarait point. Il semblait même qu'en vous éloignant pour vous répandre dans les écoles normales des départements, vous lui deveniez plus présentes : vos intérêts, votre enseignement, votre santé, vos embarras, elle prenait tout à cœur, et ses lettres, pleines de sens et d'expérience, vous allaient porter le conseil et le courage. Cette fidélité à ses élèves et à ses amis, d'autres que vous, mesdames de Fontenay, en ont fait l'épreuve et en témoigneraient. Combien de fois j'ai admiré le souvenir maternel

qu'elle gardait à ses anciennes élèves de l'école primaire supérieure de Paris et de l'école normale de la Seine. Aucune n'était oubliée, ni surtout celles qui avaient en particulier besoin de son aide ; et je crois ne pas m'abuser en ajoutant qu'aucune ne l'oubliait parce que toutes se savaient aimées.

» Mme de Friedberg s'était longtemps fait illusion sur la gravité de son état. Elle aimait la vie et se sentait encore des forces, qui ne devaient, hélas! servir qu'à prolonger ses souffrances. Mais lorsque la mort lui est apparue, inévitable et lente, son cœur n'a point faibli : elle l'a regardée fixement. Elle est restée jusqu'au bout fidèle à elle-même, aux principes et aux affections de toute sa vie. Calme et « absolument soumise », disait-elle elle-même, aussi libre d'esprit, aussi attentive aux autres et aussi peu absorbée dans ses propres maux que si elle avait eu de longs jours devant elle.

» Elle n'est plus, notre directrice! Vous ne la reverrez plus, mesdames, au milieu de vous, dans vos classes, dans ce parc où elle aimait à se mêler familièrement à vos groupes. Elle ne vous appellera plus auprès de son lit de souffrance pour converser avec vous de vos études et de vos familles. Elle est partie, la première de nous ; d'autres la suivront à des intervalles plus ou moins rapprochés ; c'est la condition humaine. Mais qu'importe! la voix d'un ancien vous le disait récemment dans une de nos conférences : « Quant à vivre assez, les » ans ni les jours n'y font rien, ce qui fait tout c'est l'âme. » — L'âme, c'est-à-dire la bonne disposition morale, la volonté de faire tout son devoir, la constante application à remplir l'heure qui fuit de choses éternelles ; pour le reste, l'humble acquiescement à la volonté divine. Mais si les hommes passent, l'esprit demeure, quand toutefois il y a un esprit. C'est vous, mesdames, s'il est vrai qu'il y ait un esprit de Fontenay et que cet esprit mérite de vivre, c'est vous, à qui ne manquent ni la jeunesse ni le bon vouloir, qui aurez le devoir et l'honneur de le perpétuer au service des filles du peuple ; et sans doute, vous ne refuserez pas alors d'y mêler quelque souvenir de ceux qui ne seront plus.

» Adieu, madame de Friedberg! adieu, chère directrice! Adieu au nom de vos élèves anciennes et nouvelles, qui de loin comme de près vous font cortège à l'heure du départ suprême. Adieu au nom de vos collègues, les maîtres et les maîtresses de Fontenay, adieu au nom de l'Université tout entière qui avait espéré de vous voir quelques années encore à la tête de votre école. Ces années nous ont été refusées. Nous courbons la tête et, ne pouvant plus rien pour vous, ô notre chère morte, nous vous remettons entre les mains du Dieu de la vie et de l'infinie Bonté. — Mais nous ne vous oublierons pas. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — On annonce une fois de plus, en Prusse, la prochaine présentation d'un projet de loi sur l'instruction publique. Le ministre a déjà prescrit une enquête, à l'effet de réunir certains renseignements; mais cette enquête, paraît-il, ne doit porter, du moins pour le moment, que sur l'enseignement supérieur et sur l'enseignement secondaire. Les instituteurs espèrent toutefois que le gouvernement voudra bien étendre sa sollicitude jusqu'aux écoles primaires.

— Les 7 et 8 août dernier, l'Association des instituteurs wurtembergeois a célébré, par une réunion dans la ville d'Esslingen, le cinquantième anniversaire de sa fondation. Un millier d'instituteurs ont pris part à la fête, dont la partie essentielle a été une manifestation en l'honneur de Diesterweg. Un correspondant de la *Pädagogische Zeitung* fait observer que l'autorité scolaire wurtembergeoise ne s'est pas contentée de s'abstenir de toute participation à cette réunion, mais qu'elle a encore formellement interdit aux professeurs et aux élèves de l'école normale d'Esslingen d'y prendre part en quelque façon que ce fût.

Angleterre. — Le *Schoolmaster* du 2 août dernier publie un portrait de sir William Hart Dyke, chef actuel du département d'éducation, accompagné d'une notice biographique. Nous y apprenons que sir W. Hart Dyke, né dans le comté de Kent en 1837, fit ses études à Harrow et à Oxford, entra à la Chambre des communes en 1865, et au Conseil privé en 1885. Avant d'être placé à la tête du département d'éducation, il avait occupé un poste à la trésorerie, et avait ensuite rempli les fonctions de secrétaire en chef pour l'Irlande. Le journal anglais ajoute: « Sir William n'est pas seulement un homme politique distingué; il est encore connu comme le type parfait du gentilhomme campagnard et comme l'un des *sportsmen* les plus accomplis de notre époque. C'est un excellent cavalier, un tireur de premier ordre, un bon *cricketer*, un adroit pêcheur à la ligne, et un champion émérite à la raquette et au tennis. Son goût pour les exercices en plein air a grandement contribué à lui assurer l'excellente santé dont il jouit, en dépit des fatigues considérables de la vie parlementaire et officielle. »

— Le 1er août a eu lieu à Londres l'inauguration de la statue de M. W. E. Forster, l'auteur du premier *Elementary Education Act*, voté en 1870. Le piédestal du monument porte l'inscription suivante: « William Edward Forster. Né le 11 juillet 1818, mort le 5 avril 1886. A sa sagesse et à son courage l'Angleterre doit l'établissement d'un système national d'éducation élémentaire. »

Autriche. — Nous avons parlé, il y a deux mois, de l'émotion qu'a produite en Prusse le discours prononcé à Berlin, au Congrès du *Deutscher Lehrerverein*, par le Dr Dittes. Une seconde manifestation du même genre vient d'avoir lieu en Autriche dans des circonstances identiques. Le congrès des instituteurs autrichiens de langue allemande s'est réuni à Saaz (Bohême), le 8 août; le Dr Dittes y a prononcé, comme à Berlin, un discours en l'honneur de Diesterweg, et, au milieu d'acclamations enthousiastes, il a défendu la cause de

l'enseignement laïque, menacé en Autriche par les progrès du cléricalisme.

L'administration n'a pas pu empêcher l'orateur de parler, mais elle a interdit la reproduction de son discours. Le plus répandu des journaux scolaires autrichiens, les *Freie pädagogische Blätter*, en avait publié le texte dans son numéro du 23 août : le journal a été saisi. La *Niederösterreichische Schulzeitung* a été aussi saisie pour le même motif.

Le discours de Dittes a été imprimé quand même : on peut le lire dans le nº 36 (7 sept.) de l'*Allgemeine deutsche Lehrerzeitung* de Leipzig.

Belgique. — Nous empruntons à la *Revue pédagogique belge* les lignes suivantes, consacrées au souvenir de l'auteur de la loi scolaire libérale de 1879 :

« Pierre Van Humbéeck, le premier, et hélas! le seul ministre de l'instruction publique de la Belgique, est mort le 5 juillet.

» Il était né à Bruxelles, le 17 mars 1829, et avait fait ses études à l'université de cette ville. Ceux qui l'ont connu alors, dit l'*Etoile belge*, ont gardé le souvenir d'un étudiant débordant de belle humeur et de gaîté. Il fit pour ses camarades une chanson intitulée *le Dieu des étudiants*, calquée sur *le Dieu des bonnes gens*, qui fut longtemps populaire à l'université.

» Il entra au barreau en 1851, devint président de l'Union des anciens étudiants, fut le porte-drapeau de la fraction avancée du libéralisme et entra, en 1860, à la Chambre des représentants.

» Lorsqu'en 1878 la majorité cléricale s'effondra, Pierre Van Humbéeck devint ministre de l'Instruction publique. Il ne nous appartient point de rechercher jusqu'à quel point il possédait les aptitude requises pour remplir avec compétence ces hautes et difficiles fonctions ; ses études ne l'avaient pas préparé spécialement à cette mission complexe, qui demandait une certaine habileté mise au service d'une indomptable volonté. Mais il eut l'honneur de présider à la revision de la loi de 1842, et se dévoua tout entier à la tâche si ingrate de la réorganisation de notre enseignement.

« Sous son administration, des centaines d'écoles furent bâties jusque dans les hameaux les plus reculés ; les cours d'adultes, les écoles normales et les athénées se multiplièrent dans toutes les provinces ; les établissements spéciaux et supérieurs furent réorganisés ; l'inspection renforcée ; la position du corps enseignant améliorée et honorée ; l'Etat créa les premières écoles moyennes de jeunes filles et prit en mains l'organisation des jardins d'enfants, laissés jusque-là à la seule initiative des particuliers et des communes ; les programmes d'enseignement furent entièrement refondus et donnèrent à l'éducation populaire le caractère scientifique et intégral conforme aux besoins de notre époque ; bref, ce fut une vraie renaissance intellectuelle, qui malheureusement fut étouffée à la suite des désastres électoraux de 1884.

» C'est alors que Van Humbéeck entra au conseil communal de Bruxelles. Mais déjà la ruine de l'enseignement officiel l'avait complètement démoralisé. Atteint d'un dépérissement dont les progrès effrayants frappaient tout le monde, il devait encore voir ses dernières années douloureusement attristées par une catastrophe financière qui ne lui était pas imputable, mais qu'il atténua généreuse-

ment en se dépouillant de tout ce qu'il possédait. Il ne put cependant retenir un cri de douleur, lorsqu'en sortant de chez lui, le samedi 5 juillet, à midi, il vit sur la porte de sa demeure l'affiche annonçant la mise en vente de cette vieille maison bourgeoise qu'il habitait depuis sa naissance, et qu'il ne voulut même pas quitter alors que ses fonctions ministérielles mettaient à sa disposition l'hôtel de la rue de la Loi. Une hémorragie l'emporta au bout de deux heures.

» Pierre Van Humbéeck était une personnalité essentiellement bruxelloise. C'était un honnête homme hautement respectable et digne de toutes les sympathies. Il avait su fixer sur son nom l'une des plus grandes popularités que Bruxelles ait connues, et chacun a pu s'en convaincre le jour des funérailles à la vue de ces milliers de personnes de tout rang et de toute classe qui sont venues spontanément rendre un dernier hommage autant à l'homme privé qu'à l'ancien ministre. Il emporte dans la tombe les regrets de tous ceux qui l'ont connu et de tous ceux qui s'intéressent à la sainte cause de l'instruction publique. »

Italie. — Une circulaire du ministre de l'instruction publique dispose ce qui suit relativement à l'enseignement du français dans les écoles normales :

« Afin d'encourager l'étude facultative, dans les écoles normales, de la langue française, dont la connaissance, outre qu'elle accroît la culture générale de l'instituteur, peut lui rendre d'utiles services au cours de sa modeste carrière, j'ai décidé que dans les livrets des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses, on inscrira le chiffre de la moyenne obtenue par le titulaire pour progrès dans cette langue, et que le brevet fera mention de l'examen de français et de ses résultats. »

— La presse scolaire italienne a raconté il y a quelque temps l'histoire d'une jeune institutrice de San Severino, qui a failli être victime d'une odieuse machination. Le propriétaire de la maison qu'elle habitait l'accusa de vol, et on trouva en effet dans la chambre de l'institutrice quelques serviettes appartenant à l'accusateur : la malheureuse jeune fille fut sur le champ mise en état d'arrestation et conduite en prison. Heureusement elle trouva d'énergiques défenseurs qui surent démontrer aux autorités la fausseté de l'accusation. Au bout de quelques jours la prisonnière fut remise en liberté provisoire, et bientôt après un jugement du tribunal proclamait son innocence et reconnaissait l'illégalité de son arrestation. Le triste personnage qui l'avait faussement dénoncée, et qui avait placé lui-même les serviettes dans la chambre de l'institutrice, avait voulu se venger par là de ce que celle-ci avait refusé d'écouter de honteuses propositions.

Mexique. — Le Congrès pédagogique national, dont les séances avaient commencé le 1er décembre 1889, a duré quatre mois entiers. Le rapport final présenté au ministre par le secrétaire du Congrès constate que les différentes questions soumises à l'examen de l'assemblée ont été étudiées par vingt-six commissions ; vingt-sept rapports ont été présentés, sur lesquels vingt-trois seulement ont pu être discutés. Les résolutions adoptées sont au nombre de cent vingt-quatre.

En présence des utiles résultats donnés par la réunion de ce premier congrès, le ministre de la justice et de l'instruction publique a convoqué, pour le 1er décembre 1890, un deuxième Congrès qui aura pour tâche d'achever l'examen des questions placées à l'ordre du jour du premier, et de hâter ainsi le jour où des programmes d'enseignement uniformes pourront être adoptés dans tous les Etats de la Confédération mexicaine.

Suisse. — Le gouvernement zuricois vient de décider la création, à l'université de Zurich, d'une chaire d'histoire de la pédagogie et d'étude du système scolaire suisse (*schweizerische Schulkunde*), et il a confié cet enseignement à M. le Dr Otto Hunziker. M. Hunziker, qui a longtemps professé à l'école normale de Küsnacht, est bien connu par ses intéressants travaux sur Pestalozzi et par son ouvrage en trois volumes sur l'histoire de l'école primaire en Suisse (*Geschichte der schweizerischen Volksschule*). Le gouvernement zuricois ne pouvait faire un meilleur choix.

— On annonce que la nouvelle université de Lausanne veut avoir aussi sa chaire de pédagogie, et que le titulaire en sera M. F. Guex, directeur de l'école normale d'instituteurs du canton de Vaud.

Union américaine. — Le Congrès de la *National Educational Association* a eu lieu cette année à Saint-Paul (Minnesota); celui de l'*American Institute of Instruction* s'est réuni à Saratoga.

— Un journal américain, l'*Evening Transcript* de Boston, publie sur l'état actuel de l'éducation dans le Massachusetts ces lignes, qui ont été reproduites par le *Journal of Education* :

« Un observateur attentif ne peut manquer de constater que notre Etat fait peu de progrès — s'il en fait aucun — dans les choses de l'éducation. Où sont aujourd'hui les éducateurs qui peuvent exercer une influence sur le public? Peut-être occupés dans une *summer school* à monnayer en dollars leurs meilleures pensées, devant un auditoire où ils recrutent à l'avance des acheteurs pour le moment où la conférence sera devenue livre. Les considérations personnelles semblent avoir remplacé cet esprit courageux d'apostolat et d'abnégation qui autrefois avait rendu le nom du Massachusetts si célèbre.

» On chercherait en vain de dignes successeurs d'Horace Mann et de John D. Philbrick, de ces hommes qui se sentaient la mission de prêcher un évangile pédagogique, au même titre que n'importe quel apôtre des temps passés ou présents? Ce que nous avons à présent, c'est un niveau uniforme de médiocrité arrivée au succès. Des expédients provisoires, des recettes patentées, des méthodes empiriques ont pris la place des grands principes et des idées générales que représentaient les hommes héroïques auxquels le Massachusetts a dû jadis sa réputation. »

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 19048-9-90.

Nouvelle série. Tome XVII. N° 10. 15 Octobre 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ORGANISATION
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN ANGLETERRE

Aujourd'hui que l'édifice de l'instruction primaire de notre pays semble achevé, que les lois de 1881, 1882, 1886 et 1889 lui ont donné sa forme définitive, il est intéressant de jeter un coup d'œil sur les pays où le travail de transformation est encore en voie de s'opérer, et d'observer les tâtonnements et les essais qui les rapprochent peu à peu du système logique et régulier adopté en France.

C'est en Angleterre peut-être que l'organisation de l'enseignement primaire est la plus disparate. Nous trouvons, dans le premier numéro d'une nouvelle revue trimestrielle qui vient de paraître à Londres sous ce titre : *Subjects of the day* (Questions du jour), des études fort bien faites qui nous permettent d'en suivre le développement historique et d'en discerner le mécanisme passablement compliqué. M. Edward M. Hance, secrétaire du *School Board* de Liverpool, en a tracé un tableau complet, du moins pour l'Angleterre proprement dite (laissant à l'écart l'Ecosse et l'Irlande dont l'organisation est différente). Nous allons en reproduire ici les principales lignes.

I

Jusqu'au commencement du siècle dernier, il n'y avait, en Angleterre et dans le pays de Galles, d'autre moyen d'instruction soit élémentaire, soit même plus élevée (il ne s'agit pas, bien entendu, des universités), que les « écoles de grammaire », dissé-

minées sur différents points du territoire. C'étaient pour la plupart des écoles gratuites, suivies, sans distinction de classes, par tous les enfants du district. Le noble rêve des réformateurs du seizième siècle, que chaque paroisse eût son école, rêve qui se réalisait au nord de la Tweed, échoua en Angleterre contre la rapacité des courtisans de Henri VIII. Du reste, malgré la bonne volonté d'un certain nombre de bienfaiteurs qui soutenaient les « écoles de grammaire », leur essor fut arrêté par l'émigration vers les villes des familles de bourgeoisie rurale auxquelles elles s'adressaient particulièrement, et leur nombre décrut sensiblement.

D'autre part, les grands centres de population, s'accroissant avec rapidité par suite du développement du commerce et de l'industrie, n'offraient à la multitude des enfants qui s'y pressaient que des ressources d'instruction insuffisantes et presque nulles.

Il n'était pas dans les idées et les habitudes du pays que les autorités prissent souci de cet état de choses. C'est l'initiative privée qui s'en chargea. Une société se fonda en 1698 sous le titre de *Society for promoting Christian knowledge* (Société pour le développement de l'instruction chrétienne). Dès la première année elle ouvrit quatre écoles à Londres, et, en moins de vingt ans, elle en avait fondé plus de mille, dont cent vingt à Londres et dans la banlieue. Ces écoles, établies surtout dans un esprit de bienfaisance, étaient gratuites, et fournissaient fréquemment aux enfants non seulement la nourriture, mais aussi des vêtements et parfois même le logement. On y donnait un enseignement manuel et industriel; un système d'inspection régulière et d'examens périodiques permettait de s'assurer de la bonne marche de l'enseignement; des classes de demi-journées et des classes du soir facilitaient la fréquentation aux enfants qui avaient besoin de gagner leur vie et d'aider leur famille.

Malheureusement ces beaux commencements eurent une suite moins brillante; les enthousiasmes se calmèrent. Ce qui n'est pas soutenu par l'action régulière et persistante des lois ne peut compter sur la durée. Il survint une assez longue période d'alanguissement, qui prit fin vers les dernières années du dix-huitième siècle sous l'impulsion des pédagogues bien connus, Lancaster et Bell.

L'œuvre, toute privée et personnelle, de Joseph Lancaster commence en 1798. Après douze années d'efforts, elle aboutit à la fondation d'une association qui est le germe de tous les progrès accomplis depuis lors. Ce fut la *Royal Lancasterian Institution*, qui changea de nom en 1814 et prit le titre plus ambitieux et plus large de *British and Foreign School Society* (Société britannique et étrangère pour les écoles). Un de ses premiers bienfaits fut la naissance d'une autre société, bientôt très active et très puissante, qui fut créée en 1811 par des membres de l'Église anglicane (dont le Dr Bell), en opposition au caractère de largeur religieuse de l'institution lancastérienne. La *Société nationale*, c'est son nom, est destinée à favoriser tout spécialement l'établissement et l'entretien d'écoles se rattachant à l'Église officielle. La concurrence de ces deux sociétés fut des plus avantageuses. Sauf la différence relative à l'instruction religieuse, l'une et l'autre poursuivaient le même but, appliquaient les mêmes règles, s'efforçaient d'exciter et d'encourager les efforts locaux, créaient des écoles modèles auprès desquelles se formaient les futurs maîtres. L'une et l'autre avaient adopté le système des moniteurs, qui consiste à faire enseigner les plus jeunes écoliers en petits groupes par des écoliers plus âgés; c'était la grande mode alors, introduite par Lancaster. Nous l'avons connue aussi en France sous le nom d'enseignement mutuel. Les deux sociétés avaient primitivement établi la gratuité; mais peu à peu elles furent entraînées à demander aux parents une petite rétribution hebdomadaire, dans le double but d'augmenter leurs ressources et d'assurer la fréquentation. La « Société nationale » ne tarda pas à devenir de beaucoup la plus riche et la plus influente, et à étendre son champ d'opérations sur un nombre d'écoles beaucoup plus considérable que sa rivale. Jusqu'en 1833 ces deux sociétés furent les seules sources d'instruction élémentaire, puisant exclusivement leurs revenus dans la générosité privée, et ne recevant pour leur œuvre aucune espèce de subside de l'État.

L'année 1833 est mémorable dans les fastes de l'enseignement primaire, en France à cause de la loi Guizot, en Angleterre parce qu'on y fit le premier pas dans la voie de l'intervention de l'État. Cette année-là, le parlement vota une modeste somme de 500,000 francs comme subvention annuelle aux écoles. Mais

cette obole n'était qu'un début; c'était le commencement d'une ère nouvelle, l'application du principe énoncé pour la première fois en 1816 devant le parlement par un de ses comités, à savoir que « l'éducation du peuple est une matière où l'Etat a un intérêt vital ».

La distribution d'une somme aussi peu considérable n'offrait pas grande difficulté. La loi lui donnait tout simplement pour objet « de venir en aide aux souscriptions privées pour construire des écoles destinées à l'éducation des enfants des classes pauvres de la Grande-Bretagne ». L'arrêté du ministère des finances, chargé de cette distribution, s'en remettait aux rapports émanant des deux sociétés d'instruction élémentaire, la « Société britannique et étrangère » et la « Société nationale », chargées d'attester que les demandes étaient justifiées et répondaient à de réels besoins. Il est probable qu'on ne se jeta pas sur cet argent comme sur une proie, car on voit passer plusieurs années sans qu'une augmentation du crédit soit sollicitée. En 1835, le parlement vote une somme de 250,000 francs pour l'érection d'écoles modèles; mais on dut trouver quelques difficultés dans l'application, car cette somme resta au trésor sans emploi jusqu'en 1839.

C'est dans cette année-là que deux pas importants furent faits dans la voie de l'intervention de l'Etat. D'une part, la subvention annuelle fut portée à 750,000 francs; mais elle n'était plus destinée exclusivement à construire des écoles: elle devait s'appliquer généralement à tout ce qui servirait au développement de l'instruction élémentaire. D'autre part, le Conseil privé choisit dans son sein un comité spécial chargé de surveiller l'application de tous les les crédits que le parlement serait appelé à voter pour l'instruction primaire. C'était le germe lointain d'un ministère de l'instruction publique, la première manifestation d'une intervention directe des pouvoirs publics dans un domaine qui jusque-là était resté exclusivement l'apanage de l'initiative privée.

Ce comité se réunit pour la première fois le 1er juin 1839, et décida sur le champ que la subvention de 250,000 francs restée jusque-là sans emploi serait partagée par portions égales entre la « Société nationale » et la « Société britannique et étrangère », qui devaient demeurer les intermédiaires obligés pour les futures constructions d'écoles. Mais, en même temps, le comité admettait

la possibilité de faire servir l'argent à l'entretien d'écoles déjà bâties, et de distribuer, dans certaines circonstances exceptionnelles, des subsides à des écoles ne se rattachant ni à l'une ni à l'autre des deux sociétés. De plus, il décidait une série d'enquêtes sur l'état de l'instruction élémentaire en Angleterre et dans le pays de Galles, et l'établissement d'un système d'inspection sur toutes les écoles qui recevaient une part des subventions de l'État.

L'obligation de se soumettre à l'inspection de l'État pour être admis à recevoir des subsides souleva une assez vive opposition. La « Société nationale » l'accepta, à la condition que la nomination des inspecteurs serait agréée par les archevêques anglicans, que ceux-ci rédigeraient les instructions relatives à l'inspection religieuse, et qu'enfin un double du rapport des inspecteurs serait envoyé à l'archevèque et à l'évêque du diocèse. Les difficultés furent plus longues avec la « Société britannique et étrangère »; elles furent résolues par des concessions de même nature. Toutefois un certain nombre de ses membres ne se sont pas tenus pour satisfaits, ils ont fait sécession et fondé une société nouvelle, refusant pour ses écoles tout subside de l'État, afin de se soustraire à son inspection.

Le ministère libéral de Lord Melbourne avait présenté, cette même année, un projet de loi sur les écoles primaires, destiné à leur donner un caractère complètement neutre *(unsectarian)* au point de vue religieux. Mais il dut le retirer devant l'opposition des anglicans et des wesleyens.

Quatre ans plus tard (1843) les conservateurs, arrivés au pouvoir, présentaient un projet tout contraire, qui eût livré complètement l'enseignement primaire au clergé anglican. Ce projet, mal accueilli par l'opinion, dut être retiré aussi.

Un nouveau progrès fut accompli en 1846. Le gouvernement comprit qu'il ne pouvait se désintéresser du recrutement des instituteurs. Le système d'enseignement mutuel avait fait son temps. Les moniteurs furent remplacés par des élèves-maîtres ou apprentis-maîtres *(pupil teachers)*. L'État prit directement à sa charge le salaire de ces élèves-maîtres et la rémunération des instituteurs en titre chargés de les former. Des bourses de 500 à 625 francs furent destinées à faire entrer, à la fin de leur période d'apprentissage, les plus capables de ces élèves-maîtres dans

une école normale, et des gratifications de 500 francs après la première année, de 625 fr. après la seconde et de 750 fr. après la troisième furent accordées aux administrateurs de ces écoles pour chaque candidat dont les études étaient notées comme satisfaisantes. D'autres encouragements furent accordés, au même moment, pour décider et soutenir les vocations à l'enseignement primaire, tant par des subventions pour ceux qui entraient dans la carrière, que par de modiques pensions de retraite pour les maîtres qui, après quinze ans de service, deviendraient incapables, par suite d'infirmités, de continuer leur enseignement.

L'année suivante vit abroger la règle qui limitait les secours de l'État exclusivement aux deux grandes sociétés existantes; le 28 juin et le 18 décembre 1847, des arrêtés royaux admettaient au bénéfice des subventions les écoles se rattachant à « l'Association wesleyenne » et au « Comité des écoles de pauvres des catholiques romains ».

Rien à signaler pendant plusieurs années. En 1853, nous voyons poindre le système de répartition de la subvention de l'État qui a prévalu depuis lors. Ce fut d'abord un timide essai, applicable seulement aux districts ruraux et aux petites villes de moins de cinq mille âmes. On ne voulait pas risquer de s'engager rapidement dans une voie coûteuse. Le procédé qu'on essayait était la subvention par tête d'élève; elle variait de 5 fr. à 7 fr. 50 c. pour les garçons, de 3 fr. 75 c. à 6 fr. 25 c. pour les filles, selon l'importance de l'école. Mais cette subvention par tête était subordonnée à certaines conditions de revenu, de fréquentation, de résultats de l'enseignement; par exemple, il fallait que chaque écolier payât au moins 10 centimes d'écolage par semaine, que les trois quarts au moins des élèves fussent en état de satisfaire à certains examens, etc. L'essai parut sans doute heureux et sans danger, puisqu'on se décida promptement à le généraliser; en 1856, il fut décidé que ce mode de paiement ne s'appliquerait plus exclusivement aux districts ruraux et aux petites villes, mais à toutes les localités indistinctement. Dès ce moment, la subvention par tête d'élève (sous certaines réserves) devint le trait caractéristique de l'intervention de l'État dans l'enseignement primaire du pays.

La même année, pour mieux marquer la part que le gouverne-

ment prendrait désormais aux choses de l'école, on institua un vice-président du comité d'éducation du Conseil privé[1], qui devait être directement responsable devant le parlement de l'emploi des crédits. C'était une sorte de ministre de l'instruction primaire.

Deux ans après, en 1858, une commission royale (connue sous le nom de Commission du duc de Newcastle) fut chargée de faire une enquête générale sur l'état de l'enseignement primaire et sur les résultats obtenus par l'intervention de l'État pendant le dernier quart de siècle. Les crédits votés par le parlement pour les écoles s'étaient élevés, pendant cette période, de 500,000 francs à près de 18 millions. Avant de pousser plus avant dans cette voie, les Anglais, gens pratiques, voulurent se rendre compte de ce qui s'était fait, de ce qui pouvait se faire encore, et éclairer leur route de façon à ne pas perdre inutilement leur argent et leur peine.

Le rapport de cette commission, déposé en 1861, contient le programme qui s'est peu à peu exécuté depuis lors. Il exprime, bien des années avant la réalisation partielle qui a eu lieu dernièrement, le vœu qu'il soit institué dans toute l'Angleterre des conseils scolaires (*School Boards*) de bourgs et de comtés, chargés officiellement de surveiller les écoles de leur district, de pourvoir à leurs besoins et de compléter les subventions du parlement au moyen de taxes locales. Cela parut trop hardi tout d'abord. La commission demandait aussi que les subventions cessassent d'être payées aux maîtres eux-mêmes, mais fussent données aux administrateurs des écoles, et que l'examen des écoliers, qui devait servir de base au traitement des maîtres, fût désormais individuel, et non plus collectif, c'est-à-dire portant seulement sur l'ensemble de la classe.

C'est en s'appuyant sur ces données que l'année suivante, en 1862, M. Lowe, alors vice-président du comité d'éducation, publiait le règlement définitif et détaillé d'après lequel devait être faite à l'avenir la distribution des subventions de l'État aux écoles primaires. Ce règlement s'appelle le *Code revisé (Revised*

---

(1) Le Lord président du Conseil privé était et est encore le président nominal du comité d'éducation ; mais la présidence effective est exercée par le vice-président, qu'on désigne habituellement sous le titre de « chef du département d'éducation ».

Code[1]), et on peut ajouter revisable, parce qu'il est sujet à revision annuelle soumise au parlement. Le code de 1862 est resté en vigueur jusqu'à ce jour, sauf des modifications de détail, dans ses deux règles fondamentales : l' « examen individuel » et le « paiement d'après les résultats » *(payment by results)*. Nous y reviendrons tout à l'heure.

Plusieurs années s'écoulèrent sans changement. Mais en 1868, les élections générales ayant donné la majorité au parti libéral dirigé par M. Gladstone, une grande réforme scolaire fut entreprise. La Ligue de l'éducation, fondée par MM. Dixon, Chamberlain, Mundella, sir Charles Dilke, etc., demandait qu'il fût établi partout des écoles publiques, créées et entretenues au moyen de taxes locales et de subventions de l'Etat; que l'enseignement y fût gratuit; que la fréquentation en fût rendue obligatoire; enfin, que toutes les écoles subventionnées fussent neutres au point de vue religieux *(unsectarian)*. Le bill présenté au parlement en janvier 1870 par le nouveau vice-président du comité d'éducation, M. Forster, ne réalisait qu'une faible partie des progrès espérés. Grâce à une coalition des conservateurs avec la fraction la moins avancée du parti libéral, il ne fut possible d'introduire dans le bill ni le principe de l'obligation, ni celui de la gratuité, ni celui de la neutralité religieuse. Sur ce dernier point, il fallut se contenter d'un compromis qui fut baptisé du nom de « clause de conscience » *(conscience clause)* : les écoles volontaires purent demeurer confessionnelles, tout en recevant des subventions de l'État, mais sous la condition qu'elles seraient ouvertes aux enfants des autres confessions, et que ceux-ci ne seraient pas forcés d'y participer aux exercices religieux dont leurs parents voudraient les dispenser.

Toutefois, l'*Elementary Education Act* de 1870, qui fut le premier essai de législation sur l'instruction primaire, réalisa un progrès essentiel par la création des *School Boards*. Dans tous les districts où le nombre des écoles était jugé insuffisant, il dut être institué un « conseil scolaire » *(School Board)*, élu par les contri-

---

1. Dès la création du comité d'éducation du Conseil privé, un recueil de règles relatives à la distribution des subventions avait été établi et publié sous le nom de *Code of minutes of Council*. L'auteur en était sir J.-P. Kay-Shuttleworth, qui fut secrétaire du comité de 1839 à 1849. C'est ce *Code* que M. Lowe revisa.

buables locaux, et investi du pouvoir de lever une taxe scolaire, de créer des écoles, de les administrer, et de décréter, dans l'étendue de son district, l'obligation scolaire. Les écoles créées et dirigées par les *School Boards* durent n'avoir aucun caractère confessionnel particulier. Mais, en même temps, toutes les écoles volontaires et confessionnelles purent, en se soumettant à la clause de conscience et à l'inspection, obtenir le caractère d'écoles publiques, et continuer à participer aux subventions de l'État.

Cependant la Ligue de l'éducation avait repris sa campagne de propagande, en se bornant cette fois à réclamer les deux réformes qu'elle jugeait les plus urgentes : l'extension à toute l'Angleterre du système des *School Boards*, et la fréquentation rendue obligatoire dans tous les districts. En 1876, le cabinet conservateur de M. Disraeli se décida à présenter, par l'organe de lord Sandon, alors vice-président du comité d'éducation, un nouveau bill, qui fut voté : l'obligation légale de faire instruire leurs enfants y était imposée aux parents ; mais, pour éviter la création, redoutée par le parti conservateur, de *School Boards* dans la totalité des districts, il fut institué, dans ceux des districts qui n'avaient pas de *School Board*, un *School Attendance Committee* (comité de fréquentation scolaire), nommé soit par le conseil du bourg, soit par les administrateurs des pauvres *(guardians)*, et ayant pour mission de veiller à ce que les parents fissent donner à leurs enfants l'instruction exigée par la loi. L'*Elementary Education Act* de 1876 consacra donc, en théorie, le principe de l'obligation ; mais il n'en régla pas l'application d'une manière efficace.

De cette rapide étude ressortent quatre points principaux qui distinguent l'organisation anglaise de toutes les autres organisations connues :

1° La dualité qui compose le système scolaire de deux catégories d'écoles publiques : les écoles de *School Boards*, seules réellement publiques puisque seules elles sont administrées par une autorité publique ; et les écoles volontaires, qui, tout en restant entre les mains de particuliers, sont réputées écoles publiques et participent à la subvention de l'État ;

2° Le caractère purement séculier et laïque de l'intervention de l'État, et en même temps, par la force des choses, le caractère

religieux des écoles volontaires, toutes ou à peu près rattachées à une confession ecclésiastique;

3° L'inspection du gouvernement sur les écoles volontaires se fondant non sur un droit de surveillance inhérent à l'État, mais uniquement sur la part qu'il prend dans les dépenses scolaires;

4° La méthode de contribution de l'autorité centrale aux dépenses de l'enseignement primaire réglée d'après des résultats d'examens, méthode connue sous le nom de « paiement d'après les résultats ».

Ces traits caractéristiques sont le produit de l'histoire, de la tradition, l'accommodation de faits nouveaux aux faits anciens, la modification graduelle d'institutions existantes. On n'a pas l'idée en Angleterre de faire table rase, de créer de toutes pièces une organisation nouvelle, de couper sans hésitation le moindre lien qui rattache le présent au passé. De là ces bizarreries, ces incohérences, cette marche sinueuse pour arriver au but définitif.

II

Il peut être utile de revenir sur quelques-uns des points que nous avons indiqués, et d'entrer dans le détail pour nous rendre mieux compte des choses.

La question de la laïcité ne présente pas en Angleterre les mêmes caractères que chez nous. L'Eglise ne se pose pas en face de l'État comme une puissance rivale; il y a là des Églises nombreuses, des associations de croyants, des cultes divers, tous en bonne relation avec l'État, soumis à ses lois, indépendants des partis, ne rêvant pas complots, restaurations, ne formant nulle part une faction hostile aux institutions nationales. Il n'y a aucune inimitié, aucune incompatibilité entre les aspirations et les habitudes religieuses des citoyens et leurs sentiments politiques ou leurs aspirations libérales. Les Églises de toute dénomination vivent paisiblement à l'abri des libertés publiques et n'ont rien à craindre des vicissitudes électorales, pas plus que les lois fondamentales de l'État n'ont à redouter leur action ou leur influence. Aussi, dans le domaine de l'enseignement primaire, le gouvernement, trouvant partout les écoles fondées ou entretenues par des sociétés religieuses, n'a-t-il jamais éprouvé le besoin et la nécessité de combattre ou de surveiller étroitement cette œuvre.

Il s'est borné à l'encourager; il a encouragé, partout où il l'a pu, les efforts locaux en faveur des écoles, et comme ces efforts provenaient de sociétés rattachées directement aux Églises, c'est en pleine harmonie avec le sentiment religieux du pays que le gouvernement agissait. On était allé si loin dans cette voie, sans rencontrer d'obstacle dans l'opinion publique, qu'en 1853 le comité d'éducation refusait une subvention à une école « séculière[1] » par le motif que ce serait la première fois qu'un pareil fait aurait lieu, et que ce serait se mettre en opposition avec la grande majorité des amis et promoteurs de l'éducation.

Peu à peu, on se relâcha dans la pratique de la rigueur de cette règle. Mais il était encore vrai de dire en 1870 que la presque totalité des écoles recevant des subsides de l'État se rattachaient à l'une des nombreuses dénominations religieuses de l'Angleterre, et, quoique sujettes à l'inspection de fonctionnaires du département de l'éducation, étaient dirigées exclusivement par des personnes privées qui appartenaient à ces dénominations.

La loi de 1870 modifia un peu cet état de choses par la création des *School Boards*, issus de l'élection, et ayant un caractère non religieux, mais officiel et public. Au premier moment néanmoins, cette loi eut pour effet d'augmenter rapidement le nombre des écoles confessionnelles, par deux de ses dispositions. Par la première, elle autorisait encore, pendant la première année de sa promulgation, les subsides pour des constructions d'écoles, et l'on vit aussitôt déposer par les sociétés religieuses plus de 3,000 demandes de ce genre, dont la moitié fut agréée. Par la seconde disposition, elle autorisait pendant une période de six mois les districts qui étaient déclarés n'avoir pas d'écoles suffisantes à couvrir le déficit par des souscriptions volontaires : à cette condition ils seraient dispensés de la création d'un *School Board*. L'éloignement des Anglais pour l'intervention officielle dans leurs affaires est si grand, qu'on vit, sous l'action de cette disposition spéciale, plus de 4,800 bâtiments d'école élevés ou agrandis par le seul fait de souscriptions volontaires, dans l'unique but d'empêcher la création de *School Boards*. Ce mouvement ne s'est

1. On appelle *séculières* en Angleterre les écoles où il n'est donné aucun enseignement religieux.

pas ralenti. En 1878, les fonctionnaires du département d'éducation inspectaient 8,281 écoles volontaires, contenant 1,878,584 enfants. Dix ans après, en 1888, ils inspectaient 14,659 écoles volontaires, contenant 3,547,073 élèves. On estime que les dons volontaires, pour les bâtiments seulement, ont coûté aux souscripteurs depuis 1870 la somme de 187 millions de francs au moins; mais, quel que fût le zèle des sociétés, des Églises, des confessions religieuses de tout nom, il n'avait pu s'élever à la hauteur des besoins. Les grandes villes avaient subi un accroissement si rapide, que les écoles volontaires n'y pouvaient répondre; à la campagne même, les écoles manquaient; on calcule que le tiers à peine de la population dans son ensemble avait satisfaction au point de vue scolaire, et ce sont justement les districts les plus pauvres, les plus dépourvus à la fois d'aisance et d'initiative, ceux qui auraient eu le plus besoin d'écoles, qui s'en trouvaient le plus privés.

C'est cette constatation qui a donné naissance à l'*Act* de 1870. En vertu de cette loi, soit sur la demande des habitants, soit sur l'injonction du département d'éducation, il peut être créé un *School Board* qui pourvoit aux besoins de l'enseignement primaire au moyen de taxes locales, — sans préjudice des subventions de l'État, cela va sans dire. Il s'agit uniquement des dépenses de construction, d'entretien, de mobilier, etc., dépenses abandonnées jusque-là au bon vouloir des souscripteurs, et désormais imposées aux contribuables, mais aux contribuables de la localité.

La création de *School Boards* fut spontanément adoptée par toutes les villes *(boroughs)* de cinquante mille habitants et plus, sauf une seule, par la majorité des villes d'une importance moindre, et par un nombre considérable de petites communes *(parishes)*. Dans un espace de trois ans, la moitié de la population de l'Angleterre et du pays de Galles fut en possession de *School Boards*, et quoique l'extension ait été moins rapide et surtout moins spontanée depuis lors, les districts dotés de *School Boards* comprennent aujourd'hui les deux tiers de la population.

On comprend que cette institution nouvelle, par le seul fait qu'elle était officielle et publique, imposait aux écoles qu'elle créait le devoir de la neutralité religieuse. Au reste, l'*Act* de 1870,

nous l'avons déjà dit, a obligé même les écoles volontaires confessionnelles recevant des subventions de l'État à s'ouvrir aux enfants des autres confessions. Il exige, pour que la subvention puisse être réclamée, que l'école, même fondée pour des enfants appartenant à une dénomination religieuse particulière, soit ouverte aux enfants de tout culte, et les opinions religieuses de la minorité y sont sauvegardées par la « clause de conscience ». Cette clause, qui forme l'article 7 de l'*Education Act* de 1870, est ainsi conçue : « pour qu'une école puisse prendre le nom d'*école élémentaire publique* et ait par conséquent qualité pour participer aux subventions de l'État, il faut que l'admission ou le maintien d'aucun enfant dans cette école ne soit subordonné à la condition qu'il assiste ou n'assiste pas à tel culte ou à telle école du dimanche (les écoles du dimanche sont les cultes destinés aux enfants), et que les parents puissent lui interdire telle ou telle pratique ou instruction religieuses habituelles à l'école sans qu'il soit pour cela privé d'aucun des autres avantages de l'école ».

L'article 14, visant exclusivement les écoles créées par les *School Boards*, interdit qu'il y soit « enseigné aucun catéchisme ou formulaire religieux distinctif d'une confession religieuse particulière ». Toutefois, il est laissé à la discrétion du *School Board* de faire donner ou non dans l'école une instruction religieuse, et d'en régler à son gré les conditions, sous la réserve précédemment indiquée. Les *School Boards*, qui représentent l'opinion publique, puisque ce sont des corps électifs, n'ont usé de cette latitude que pour maintenir l'enseignement religieux ; il se borne habituellement à des lectures de chapitres de la Bible, sans note ni commentaire ; parfois il s'y joint un enseignement plus étendu, mais non confessionnel, prenant pour base l'Oraison dominicale, les dix Commandements, et, en certains districts, le Credo apostolique. Dans le rapport de la dernière commission royale d'enquête sur l'éducation élémentaire, nous trouvons la note suivante : « Sur 2,225 écoles créées par des *School Boards* représentant l'opinion de plus de 16 millions d'habitants, on en compte seulement 7 en Angleterre et 50 dans le pays de Galles où, conformément aux décisions du parlement de 1879, 1884, 1886, les élèves soient dispensés de toute instruction et pratique religieuses dans l'école.

» Et ce ne sont pas ceux des grandes villes, qui tous, à l'exemple du *School Board* de Londres, ont au contraire adopté un programme assez détaillé d'instruction religieuse. Un seul d'entre eux dispense de la lecture de la Bible, et un autre des prières et des hymnes. Quant à ceux des *School Boards* des petites localités qui ont exclu l'instruction religieuse de l'école, il faut remarquer qu'ils sont établis dans des paroisses où l'école du dimanche est prospère et très fréquentée ».

Le caractère plus ou moins religieux de l'enseignement primaire dépend donc uniquement du caractère plus ou moins religieux de la population, puisque c'est elle qui nomme les *School Boards* chargés d'en décider. Quant au personnel enseignant, il va sans dire qu'il est laïque, puisque en pays protestant il n'y a pas de congrégations. C'est du reste le texte formel inscrit dans le *Nouveau Code* de 1890 : « Le personnel enseignant sera exclusivement laïque. » *(Lay persons alone are recognised as teachers in a day school.)*

L'œuvre des *School Boards*, si redoutés d'abord d'un grand nombre d'Anglais de la vieille roche, a été excellente jusqu'à ce jour. Le nombre total des écoles qu'ils ont construites ou prises à leur charge est de 4,562, destinées à 1,809,481 enfants; elles ont coûté aux taxes locales une somme de 500 millions de francs. La dernière statistique de l'enseignement primaire établit qu'il est donné en Angleterre dans 19,221 écoles, contenant 5,356,554 enfants; le tiers environ des élèves fréquentent les écoles des *School Boards;* les autres appartiennent aux écoles volontaires. Les premières sont en général plus grandes et coûtent plus cher que les secondes; la moyenne d'élèves qu'elles contiennent est de 397, tandis que la moyenne dans les écoles volontaires est de 242. Cette différence tient à ce que les premières se trouvent surtout dans les grandes villes, dans les centres importants de population. Parmi les écoles volontaires, les cinq sixièmes en nombre (soit 11,825) et les cinq septièmes, quant au chiffre des élèves, se rattachent à l'Église anglicane; les 2,834 qui restent comprennent 909 écoles catholiques romaines, 553 écoles wesleyennes; les autres, soit 1,372, ne se rattachent directement à aucune dénomination religieuse spéciale.

Voilà pour la question religieuse, ce que nous appelons la question de laïcité. Voyons maintenant l'obligation.

Jusqu'en 1870 elle était totalement inconnue, sauf pour les enfants employés dans les usines et manufactures, ceux confiés aux « écoles industrielles » et aux maisons de correction, et ceux qui étaient retenus dans les écoles des *workhouses*.

Une série de lois, qui commencent par le *Factory Act* de 1833, et parmi lesquelles les plus importantes sont celles de 1870 et 1878 sur le travail dans les usines et manufactures, se sont préoccupées de l'instruction des enfants. Elles prescrivent à ceux qui emploient des enfants au-dessous de treize ans de les envoyer à l'école, selon les cas, tous les jours ou tous les deux jours, pendant un temps déterminé.

D'autres lois ont souci de l'instruction des enfants coupables ou abandonnés. Les lois sur les « écoles industrielles » et les « écoles de correction » (1854, 1866) encore aujourd'hui en vigueur, disposent que les enfants coupables ou qui vivent dans des conditions où ils risquent de le devenir seront confiés à des établissements qui doivent non seulement les nourrir, les habiller et les élever, mais encore leur donner une instruction industrielle qui les mette en état de gagner leur vie quand ils seront mis en liberté.

C'était l'obligation scolaire pour certaines catégories d'enfants. Restait la grande masse. L'*Act* de 1870 y a pourvu. En instituant les *School Boards*, elle leur a donné le droit facultatif de prendre des arrêtés obligeant les enfants de leur district de cinq à treize ans à fréquenter l'école. En 1876, ce même pouvoir fut étendu aux « comités de fréquentation scolaire » *(School Attendance Committees)*, créés par l'*Act* de cette même année et établis là où il n'y avait pas de *School Boards*, de façon à ce que le réseau de l'obligation couvrît tout le pays.

La même loi étendit l'obligation jusqu'aux enfants de quatorze ans, pour les cas de négligence habituelle, pour ceux qui vivent dans un mauvais entourage ou sous une surveillance insuffisante. Un système d'obligation indirecte fut également introduit, par l'interdiction d'employer des enfants n'ayant pas atteint un certain degré d'instruction ou n'ayant pas satisfait à certaines exigences de fréquentation scolaire.

Enfin un *Act* de 1880 rendit universelle l'obligation, qui jusque-là n'avait existé que dans ceux des districts où les *School Boards* et les *School Attendance Committees* avaient jugé à propos de l'établir.

L'effet combiné de ces diverses lois produit un système d'obligation scolaire directe et indirecte assez compliqué qui peut se résumer ainsi :

1° Les parents de tout enfant de cinq à treize ans qui cesse de fréquenter l'école sans avoir satisfait auparavant à un examen primaire fixé par des arrêtés locaux (cet examen correspond généralement au 5e ou 6e *standard*[1],) sont punis d'une amende de 6 fr. 25 c. au maximum; de même les parents de tout enfant de quatorze ans qui n'a pas satisfait à un examen correspondant au 4e *standard*.

2° Un enfant de moins de quatorze ans dont l'éducation est habituellement négligée — généralement un enfant de parents dissolus ou ivrognes — peut être confié à une « école industrielle de jour » *(day industrial school)*, c'est-à-dire à une école de réforme qui n'a pas d'internat et ne reçoit les enfants que pendant la journée.

3° Un enfant de moins de quatorze ans qui a échappé à la surveillance de ses parents peut être envoyé à une « école de vagabonds » *(truant school)*;

4° L'enfant au-dessous de quatorze ans, de parents coupables ou grossièrement immoraux, peut être confié à une « école industrielle certifiée » *(certified industrial school)*, c'est-à-dire à une école de correction où les enfants sont internés; de même s'il est trouvé en compagnie de gens coupables; de même un enfant coupable de moins de douze ans;

5° Un enfant coupable de plus de douze ans peut être envoyé dans une maison de correction ;

6° L'employeur de tout enfant de moins de treize ans (ou de moins de quatorze ans s'il n'a pas passé l'examen prescrit) peut être condamné à une amende de 50 à 125 francs, selon les circonstances, si l'enfant ne fréquente pas l'école la moitié du temps. L'amende est de 25 francs dans le cas où ce sont les parents qui emploient leur enfant.

Les écoles industrielles de jour et les écoles de vagabonds sont des institutions créées par la loi de 1876. Dans les premières, les

---

1. Les études sont divisées en six ou sept *standards* ou degrés successifs, qui ne correspondent pas forcément à un nombre égal d'années scolaires.

enfants sont nourris et reçoivent une instruction manuelle. S'ils manquent à fréquenter cette école, ils sont envoyés dans l' « école industrielle certifiée » (internat), et les parents, ou toute personne qui les a empêchés d'aller à l'école, sont punis d'une amende dont le maximum est de 125 francs. Les frais de séjour sont estimés à 3 fr. 75 c. par tête et par semaine ; le tiers de cette somme est payé par le trésor ; les deux autres tiers sont nominalement à la charge des parents, mais ne sont habituellement réclamés que dans de très étroites limites. La durée maximum du temps pendant lequel les enfants délinquants peuvent être confiés à ces établissements est de trois ans ; mais ils peuvent être libérés en tout temps, à la condition qu'ils s'engagent à fréquenter régulièrement une école ordinaire. Toute violation de l'engagement est punie d'un nouveau séjour dans une des « écoles industrielles » ou dans une « école de vagabonds ». Dans ces dernières, la discipline est fort sévère, et les enfants peuvent y être retenus jusqu'à seize ans ; mais la libération conditionnelle après un court séjour y est très fréquente.

On voit que l'idée de l'obligation a fait rapidement son chemin, quoique par des voies détournées et multiples. Quant à la gratuité, la question se pose à peine, mais elle se pose, et l'on peut entrevoir, par les controverses dont elle est déjà l'objet, qu'elle ne tardera pas à mûrir. Le principal obstacle à une mesure générale dans ce sens se trouve dans le procédé financier par lequel il est pourvu aux dépenses scolaires. L'administration et la responsabilité financière sont chose purement locale. Ce sont les administrateurs privés ou les membres du *School Board* de la localité qui perçoivent et distribuent les fonds (souscriptions, écolages, taxes et subventions) ; ils nomment et paient les maîtres, fournissent les livres, le matériel, tout ce qui est nécessaire à l'existence et au fonctionnement de l'école. L'action du gouvernement est strictement limitée à assurer par ses inspecteurs l'observation exacte des règlements relatifs aux titres et au nombre du personnel, aux exigences sanitaires, à l'efficacité de l'enseignement. La sanction dont il dispose, en cas de manquement, est la diminution ou même le retrait de ses subventions. S'il s'agit d'écoles fondées par un *School Board* et que les manquements soient graves, le département d'éducation a le droit de suspendre le *School Board* fautif et de nommer lui-même une commission pour

le remplacer pendant le reste des trois années pour lesquelles il est élu.

Voici quelques renseignements sur ce qu'on peut appeler, bien qu'improprement, le budget de l'instruction primaire. L'ensemble des dépenses pour les écoles élémentaires publiques s'est élevé, dans la dernière année, à 180,000 millions, soit un peu moins de 50 francs en moyenne par élève présent. Plus des trois quarts de cette somme (135 à 140 millions) représentent le salaire des maîtres. Les dépenses dans les écoles des *School Boards* montent en moyenne à 55 fr. 75 c. par enfant; dans les écoles volontaires à 44 fr. 40 c. Les premières paient aux maîtres en moyenne par enfant 8 francs de plus que les secondes.

Les 100,885,750 francs de dépenses faites par les écoles volontaires se décomposent à peu près ainsi : 46,856,875 francs de subventions de l'État (en moyenne 21 fr. 45 c. par élève); 31,007,175 francs d'écolages; 4,054,500 francs des revenus de dons et legs; et 5,233,500 francs de souscriptions particulières.

Les 77,254,550 francs dépensés pour les écoles des *School Boards* ont été couverts de la façon suivante : 29,876,750 francs de subventions de l'Etat (en moyenne 22 fr. 65 c. par élève); 15,523,400 francs d'écolages; 97,550 francs de dons et legs et de souscriptions volontaires; 30,794,675 francs de taxes locales.

III

Nous arrivons ici à la partie la plus originale de ce budget : les procédés par lesquels les subventions de l'État sont attribuées aux écoles. Comme nous l'avons déjà dit, les conditions qui règlent le montant des subventions de l'Etat à chaque école sont confirmées dans le *Nouveau Code*, déposé chaque année au parlement, et sujet chaque année à des modifications nouvelles. C'est à vrai dire le programme régulateur des études. Il ne s'est guère écarté sensiblement, du moins dans ses parties fondamentales, du code introduit en 1862 par M. Lowe, et repose dans son ensemble sur le « paiement d'après les résultats ».

Ce paiement diffère selon qu'il s'agit des écoles de petits enfants *(infant schools)*, ce que nous appelons les écoles maternelles, ou des écoles de garçons, ou des écoles de filles. Nous prions le lec-

teur de suivre patiemment les énumérations ci-après, qui sont nécessaires si l'on veut donner une idée exacte du système.

Dans les écoles de petits enfants, les subventions sont calculées sur la moyenne des présences et sont ainsi constituées : 1° une subvention fixe de 11 fr. 25 c. par tête d'élève présent; 2° une subvention de mérite de 2 fr. 50 c., 4 fr. 75 c., 7 fr. 50 c. par élève selon que le rapport de l'inspecteur aura donné à l'école la note *assez bonne*, *bonne* ou *excellente;* 3° 1 fr. 25 c. par élève si l'enseignement de la couture est satisfaisant; 4° 1 fr. 25 c. si la musique est enseignée par les notes, 0 fr. 60 c. si elle est enseignée par l'oreille seulement. Le maximum par tête d'élève dans ces écoles ne doit pas dépasser 21 fr. 25 c.

Les subventions pour les autres écoles sont ainsi calculées :

1° Une somme fixe de 5 fr. 60 c. par élève présent;

2° Une prime de mérite de 1 fr. 25 c., 2 fr. 50 c., 3 fr. 75 c. par élève selon que l'école a obtenu la note *assez bonne*, *bonne* ou *excellente ;*

3° Une subvention dite du « tant pour cent » *(percentage)*, pour les trois matières principales : lecture, écriture et arithmétique. Le *pourcentage* s'obtient en calculant le rapport entre le nombre des élèves qui ont réellement passé l'examen avec succès et le nombre de ceux qui auraient pu le passer. Si par exemple le nombre des élèves à examiner est de 65, et que celui des élèves ayant réussi soit de 52, le tant pour cent est de 80 0/0. Pour chacun des élèves ayant réussi il est payé autant de fois un penny (dix centimes) qu'il y a d'unités dans le pourcentage; le nombre de ces unités étant de 80 dans l'exemple choisi, on paiera 80 pence multipliés par le chiffre de 52 élèves, soit 8 francs par élève et 416 francs au total;

4° 1 fr. 25 c. par élève si la musique est enseignée par les notes, 0 fr. 60 c. si elle l'est par l'oreille seulement;

5° 1 fr. 25 c. ou 2 fr. 50 c. par élève et par matière, selon que l'examen a été noté comme assez bon ou bon, pour les matières dites *class subjects*, et qui sont la grammaire, la géographie, la science élémentaire et l'histoire; mais chaque élève ne peut être présenté que pour deux *class subjects;*

6° 1 fr. 25 c. pour les travaux d'aiguille dans les écoles de filles;

7° 5 francs pour chacune des jeunes filles qui a reçu une in-

struction suffisante de « cuisine pratique », et pour chaque élève (garçon ou fille) qui subit avec succès l'examen sur deux au plus des matières dites spéciales *(specific)*, telles que la littérature anglaise, les mathématiques, le français, l'allemand, la physiologie, la cosmographie, etc., que les écoles peuvent enseigner, si bon leur semble, à titre facultatif.

Le *Nouveau Code* pour 1890, qui a commencé à être mis en vigueur le 1er septembre dernier, a un peu modifié quelques-unes de ces règles. Il a distribué autrement les matières obligatoires et les matières facultatives, et il a remplacé les trois premières subventions, la subvention fixe, celle de mérite et celle du tant pour cent, par deux autres, la « subvention principale », de 15 fr. 60 c. à 18 fr. 50 c., et une « subvention de discipline et d'organisation », de 1 fr. 25 c. à 1 fr. 85 c., suivant la valeur reconnue à l'école.

Le maximum de subvention accessible par l'application de ces règles est de 36 francs par élève dans les écoles de garçons, et de 37 fr. 25 c. dans les écoles de filles. La moyenne actuellement obtenue est de 22 fr. 50 c.

Il faut ajouter encore une subvention de 50 ou 75 francs par chacun des élèves-maîtres employés dans l'école qui subissent leur examen devant les inspecteurs avec la note *assez bien* ou *bien*.

Une assez curieuse clause couronne cet édifice : c'est celle qui arrête au chiffre de 21 fr. 25 c. le maximum de subvention par élève, à moins que les revenus de l'école provenant d'autres sources ne dépassent cette somme. Cette restriction est connue vulgairement sous le nom de « limite des 17 shillings 6 pence ».

Ce n'est pas le lieu d'apprécier ici ces deux institutions, le paiement d'après les résultats et la limite des 17 shillings 6 pence.

Ils sont en Angleterre l'objet de vives discussions. Les uns affirment que le système du paiement par les résultats est le meilleur pour les maîtres, dont il stimule le zèle et dont il récompense exactement les efforts et le mérite; le meilleur pour les études, parce qu'il permet à l'État, par les inspecteurs, de suivre exactement les progrès des élèves; le meilleur pour les enfants, parce qu'il oblige à s'occuper également de tous et

empêche de négliger le grand nombre au profit d'une petite élite.

D'autre part, on en relève les mauvais côtés. Comme le gouvernement paie selon le nombre des matières sur lesquelles ont lieu les examens, il est bien obligé, sous peine de n'y pouvoir suffire, de limiter le nombre des matières d'enseignement auxquelles il accorde des primes, et par conséquent de restreindre indirectement l'étendue des études; car il est certain que les maîtres ne se donneront aucune peine pour enseigner des matières qui ne peuvent rien leur rapporter. Le choix à faire entre l'histoire, la géographie, la science, le dessin, implique l'exclusion des connaissances qu'on n'a pas choisies, et cette exclusion de connaissances véritablement indispensables de nos jours est fâcheuse au plus haut point. D'autre part, la nécessité d'amener bon gré mal gré à un même examen tous les enfants, sans tenir compte de leurs aptitudes, peut entraîner le surmenage des moins avancés et des moins capables, tout en laissant languir d'ennui les esprits plus vifs et plus ouverts. Le maître, désireux d'augmenter son traitement, se soucie plus de bourrer ses élèves que de les former, et les connaissances emmagasinées pour l'examen risquent de s'oublier aussitôt après.

Le *Nouveau Code* pour 1890 a sur certains points atténué ces objections; mais il s'en faut qu'elles soient toutes levées.

En faveur de la limite de 17 shillings 6 pence on fait valoir qu'elle a pour but d'exciter la générosité des souscripteurs, puisque la mesure de leurs dons sera celle de l'accroissement des subventions de l'État. Ce but, dit-on, a été parfaitement atteint. On pourrait ajouter que là où il n'a n'a pas été atteint, les dépenses de l'État en ont été diminuées, ce qui, au point de vue budgétaire, n'est pas à dédaigner.

Mais, d'autre part, on objecte que c'est au détriment des écoles et des familles; puisque les administrateurs, pour dépasser la limite, ont souvent recours à une augmentation de l'écolage, plutôt qu'à un accroissement de dons. De ce fait, l'écolage s'est aggravé dans ces dernières années. En 1868, il était en moyenne de 10 fr. 75 c. par an; en 1888, il était monté à 13 fr. 80 c., soit une augmentation de 28 0/0. Il arrive souvent que l'école où le prix de l'écolage est le plus élevé reçoit la subvention totale, tandis que la réduction imposée

par la clause des 17 shillings 6 pence est subie par une école excellente, où les souscriptions volontaires sont abondantes, mais pas assez pour franchir la limite fatale. En somme, cette limite agit surtout au détriment des bonnes écoles des districts pauvres où les maîtres, découragés par la perspective finale, renoncent à enseigner des matières pour lesquelles ils savent d'avance qu'ils ne toucheront pas de subvention.

A travers tous ces méandres et toutes ces subtilités, le salaire des maîtres n'a fait, néanmoins, que croître dans ces dernières années. En 1851, le traitement moyen des maîtres diplômés, aussi bien directeurs qu'adjoints, était de 1,525 francs; en 1868, de 2,265 francs; en 1888, il s'est élevé à 3,000 francs. Dans cette dernière période, la proportion des maîtres ayant un traitement de 5,000 francs et plus s'est élevée de 5.6 0/0 à 12.75 0/0, et le nombre de ceux qui reçoivent 7,500 francs et plus a quintuplé. Il faut dire que ces hauts traitements ne s'appliquent qu'à un fort petit nombre de maîtres dans des centres considérables.

IV

Quelques mots maintenant sur le recrutement des maîtres. En Angleterre, il n'est pas besoin de diplôme pour ouvrir une école; est maître d'école qui veut. Mais les écoles qui veulent recevoir une subvention de l'État, et, par conséquent, être rangées parmi les « écoles élémentaires publiques », ont à remplir certaines conditions spéciales.

Ces écoles sont soumises à l'inspection des fonctionnaires du département d'éducation; nul ne peut les diriger s'il n'est possesseur du diplôme de directeur et s'il ne se fait aider d'un personnel dont les titres et le nombre sont fixés par les règlements.

Les maîtres reconnus par l'État se partagent en trois catégories principales : les maîtres diplômés *(certificated teachers)*, les maîtres adjoints *(assistant teachers)*, et les élèves-maîtres *(pupil teachers)*. Ce sont ces derniers qui forment la principale source où les deux autres classes se recrutent. Les élèves-maîtres sont des jeunes gens (ou jeunes filles) d'au moins quatorze ans qui, après avoir subi un examen d'entrée, sont admis à faire leur apprentissage pendant une durée qui varie de un à trois ans, selon leur âge

et leurs connaissances. Pendant ce temps, ils doivent trente-cinq heures de leur temps par semaine au service de l'école, en retour desquelles ils ont droit, outre une légère rétribution, à recevoir des maîtres diplômés cinq heures d'enseignement particulier A. la fin de chaque année, les inspecteurs royaux leur font passer un examen, d'après lequel leur temps d'apprentissage peut être abrégé ou prolongé. Quand l'examen final est satisfaisant, ils ont droit au titre de maître-adjoint *(assistant teacher)*.

Ce système de recrutement, qui vient originairement de Hollande, a de nombreux adversaires. On lui reproche de prendre les jeunes gens trop tôt, alors qu'ils sont presque des enfants, pour leur donner la charge d'enseigner. C'est détruire la spontanéité et la fraîcheur de leurs jeunes esprits, nuire à leur études, faire à la fois des maîtres et des étudiants insuffisants. La pratique, paraît-il, répond victorieusement; des directeurs expérimentés d'écoles normales *(Training Colleges)* assurent que ce système prépare excellemment à bien enseigner, que les jeunes gens qui passent par cette épreuve possèdent des qualités qui ne s'acquièrent bien qu'entre quatorze et dix-huit ans, et qu'il y a entre eux et les autres une différence sensible dans la manière de tenir une classe, de maintenir la discipline, et de se tirer d'affaire avec tact dans un grand nombre de circonstances délicates.

Pour obvier à un des inconvénients signalés, à savoir la difficulté pour ces jeunes gens de travailler suffisamment à leur instruction personnelle, les *School Boards* des grandes villes ont eu l'idée de remplacer les cinq heures de leçon individuelle qu'ils doivent recevoir par un enseignement en commun donné dans un lieu central à tous les élèves-maîtres environnants. On les dispense à cet effet, du moins dans les deux premières années, de quelques-unes de leurs heures de service à l'école.

On assure du reste que ce système est pour le moment le seul qui permette un recrutement suffisant des maîtres en Angleterre, surtout pour le personnel des hommes. On risquerait, en le supprimant, de se trouver en face d'un grave déficit. Cette considération mérite en effet qu'on ne modifie pas le système à la légère.

L'examen qui a lieu tous les ans, au mois de juillet, pour les élèves-maîtres qui viennent d'achever la durée de leur apprentissage ou qui sont dans leur troisième année, est ouvert à toute

personne ayant au moins dix-huit ans le 1er janvier de l'année suivante. Quiconque passe cet examen avec succès reçoit une bourse royale *(Queen's Scholarship)* qui donne droit à passer deux ans aux frais du gouvernement dans une école normale (*Training College.* Les *Training Colleges* ne répondent qu'incomplètement à nos écoles normales; ce sont des institutions privées, des collèges d'enseignement pédagogique). — Il y a chaque année 700 de ces bourses pour les hommes, et 900 pour les femmes. Ceux qui, ayant passé cet examen, ne peuvent pour quelque raison prendre une des bourses royales, sont nommés maîtres-adjoints, même s'ils n'ont pas été auparavant élèves-maîtres.

Il existe 43 *Training Colleges,* dont 17 pour les maîtres, et 25 pour les maîtresses. Sur ce nombre, 13 pour les maîtres et 17 pour les maîtresses se rattachent à l'Église anglicane; 1 pour les maîtres, 2 pour les maîtresses sont catholiques romains; 1 pour les maîtres, 1 pour les maîtresses sont wesleyens; 2 pour les maîtres et 6 pour les maîtresses n'appartiennent spécialement à aucune dénomination religieuse.

La durée des cours y est de deux ans; les inspecteurs royaux font passer un examen à la fin de chaque année. Les élèves qui passent avec succès celui de la première année reçoivent un diplôme de 3e classe; l'examen de seconde année donne droit à un diplôme de 2e classe. Ceux-là seulement qui ont le diplôme de 2e classe sont autorisés, une fois instituteurs, à donner l'instruction aux élèves-maîtres, et peuvent arriver, après dix ans de bons services, au diplôme de 1re classe. Ces examens pour les diplômes sont également ouverts à quiconque, sans avoir passé par le *Training College,* est maître-adjoint dans une école élémentaire et est âgé d'au moins vingt et un ans.

Jusqu'à présent les *Training Colleges* n'avaient que des internes. Sur de nombreuses réclamations, la commission royale a proposé et le *Nouveau Code* de 1890 a admis, au moins à titre d'essai, l'établissement de cours normaux (*Day Training Colleges,* écoles normales de jour) rattachés à une université, et l'admission dans les *Training Colleges* actuels d'élèves non résidents. Des bourses de 625 francs pour les hommes, de 500 francs pour les femmes sont accordées à ces derniers, et une indemnité de 250 francs par an est accordée aux administrateurs des *Training*

Colleges pour l'instruction professionnelle qui sera donnée à chacun de ces élèves non résidents.

On a fait, ces derniers temps, d'assez grands efforts pour essayer d'attirer vers l'enseignement primaire des personnes ayant les titres universitaires; il y en a beaucoup qui y viendraient volontiers et y rendraient de grands services. Mais on se trouve arrêté pour le moment par la répugnance qu'ont les gradués de l'université à se soumettre à la double condition d'enseigner pendant un an sous la direction d'un maître diplômé, et de subir ensuite l'examen qui confère ce diplôme.

En revanche, on voit un assez grand nombre de maîtres diplômés travailler à prendre les grades universitaires, en profitant des facilités que donnent des universités comme celles de Londres et de Dublin, qui n'exigent pas la résidence à titre d'étudiant régulier.

Il resterait encore quelques mots à dire sur l'organisation intérieure des écoles primaires anglaises. Cela nous mènerait trop loin. Elles se divisent comme chez nous, sauf dans les districts ruraux où la population est disséminée, en trois catégories, écoles de garçons, écoles de filles, écoles de petits enfants, chacune avec leurs maîtres particuliers. Dans quelques grands districts, il n'est pas rare de voir une quatrième catégorie d'écoles, intermédiaire entre les écoles de petits enfants et les écoles ordinaires, correspondant à peu près à ce que nous appelons les classes enfantines, et qui sont habituellement des écoles mixtes quant au sexe, comme le sont du reste, pour des considérations d'économie, un grand nombre d'écoles rurales.

Dans quelques districts du nord de l'Angleterre, il a été introduit un type d'écoles à l'imitation de l'Écosse. Ce sont de vastes institutions, mixtes quant au sexe, contenant parfois mille enfants et plus; tout le groupe scolaire est placé sous la direction unique d'un seul maître qui imprime à l'ensemble un mouvement plus régulier et plus ferme. On trouve de grands avantages intellectuels et moraux à cette réunion de nombreux enfants des deux sexes sous une même direction; il y a plus d'émulation dans les études, une discipline à la fois plus facile et plus douce, L'expérience semble favorable et le régime des écoles mixtes gagne du

terrain ; sans parler des écoles de petits enfants, qui sont mixtes tout naturellement, le nombre des écoles mixtes atteint aujourd'hui sur l'ensemble la proportion de 64 0/0, alors qu'il y a vingt ans cette proportion ne dépassait guère 50 0/0.

Tel est, rapidement esquissé, le système qui régit l'instruction primaire chez nos voisins d'outre-Manche. On voit qu'après un écart considérable, il tend peu à peu à se rapprocher de nos institutions. Il y a encore de nombreuses et profondes différences ; mais des pas décisifs ont été faits. Insensiblement l'Etat intervient, surveille, dirige, salarie ; c'est lui qui règle les études, qui fait passer les examens, tant des élèves que des maîtres, qui donne les diplômes, paie, en réalité, les traitements sous la forme de subventions, modifie les programmes. Il a, par une série ininterrompue de règlements et de lois, établi définitivement l'obligation. Il a assuré un commencement de neutralité religieuse de l'école par la « clause de conscience » et par la laïcité du personnel enseignant. On sent poindre pour un jour prochain l'établissement de la gratuité ; elle est déjà l'un des articles les plus en vedette du programme d'un grand parti politique.

Des différences subsistent qui tiennent à l'histoire; aux mœurs, aux traditions, à la religion de ce grand peuple. Il ne faut pas oublier que nous sommes en face d'une nation protestante, dotée depuis longtemps du *self government*, du régime parlementaire, de fortes institutions locales, qui possède à un rare degré l'esprit d'initiative et l'esprit d'association, et qui ne connaît ni les luttes, ni les périls, ni les hostilités violentes ou latentes au milieu desquels nous avons eu à nous débattre.

En somme, en considérant ce qui s'est passé chez nos voisins, l'état où se trouve chez eux le problème de l'enseignement populaire, et en comparant leurs efforts avec l'œuvre qui s'est accomplie chez nous, nous pouvons nous dire avec sérénité que nous sommes dans la bonne voie, que nous avons vu plus clair et visé plus droit, que nous avons en quelques bonds atteint le but, alors que d'autres y marchent encore d'un pas lent et incertain.

Jules Steeg.

QUELQUES VUES PÉDAGOGIQUES

A TRANSPORTER DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LES ÉCOLES NORMALES

Depuis quelques années, le ministère de l'instruction publique fait envoyer aux écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices soit des volumes, soit des périodiques dont le titre a fait dire à plus d'un élève et même à plus d'un maître : « Pourquoi nous envoie-t-on cela? Cela n'est pas fait pour nous, c'est bon pour l'enseignement secondaire. »

Que les élèves tiennent ce raisonnement, rien de plus naturel, à leur âge. Comment les blâmer? Ils sont tout entiers à leurs études propres, et — hélas! il faut bien le dire — à leurs examens; ils se feraient conscience de rien aborder qui ne soit pas « dans le programme », ils se reprocheraient de se laisser distraire du nécessaire par le superflu. Ils ont bien assez de peine à remplir leur tâche, sans songer à l'étendre.

Mais en est-il de même pour les maîtres et les maîtresses, pour les professeurs de tous les ordres, pour les directeurs et les directrices de ces établissements, j'irai plus loin, pour les inspecteurs primaires et pour le personnel dirigeant de l'enseignement primaire supérieur?

On pourrait tout d'abord leur rappeler, si quelques-uns étaient tentés de l'oublier, qu'il y a comme un devoir pour eux, en même temps qu'une satisfaction délicate, à jeter quelquefois les yeux par delà les étroites limites de leur domaine spécial. L'enseignement primaire — élémentaire ou supérieur, professionnel ou pédagogique — n'est plus ni une impasse ni une sorte de cercle inférieur dans lequel élèves ou maîtres soient à jamais enfermés. Il confine sur tant de points, il se relie de tant de manières et parfois si intimement à l'enseignement secondaire, qu'il faudrait un degré tout à fait extraordinaire d'incuriosité pour n'éprouver jamais le besoin de franchir la frontière. On ne pourrait sans

nuire à sa propre considération faire profession d'ignorer absolument des questions qui nous touchent de si près.

Ce n'est pas un vain mot que la solidarité des divers ordres d'enseignement dans l'Université. Du lycée à l'école primaire, de la faculté à l'école normale, il y a loin sans doute; mais ce qui les sépare, c'est la longueur du chemin, et ce n'est pas, comme certains le croient, la profondeur d'un abîme. Le même esprit qui s'épanouit dans les cours ou les conférences de l'enseignement supérieur, peut et doit descendre jusqu'à notre humble enseignement élémentaire, et là même il peut faire sentir quelque chose de ses bienfaits. Ce qui diffère, ce sont les âges, les degrés d'études, les appropriations diverses aux divers niveaux intellectuels, aux divers milieux scolaires, et, pour l'avenir, aux diverses destinations sociales. Mais, de plus en plus, l'instruction nationale telle que la première République l'a conçue, telle que la troisième l'organise, forme un tout harmonique, dont les parties s'enchaînent. Il y a une continuité d'efforts gradués, qui ne convergent jamais mieux vers un but commun qu'au moment où ils semblent le plus se diversifier.

Si l'unité n'est pas encore faite, elle se fait de jour en jour, non par le nivellement et la confusion des genres, qui serait le pire des désordres, mais par une coordination qui n'a rien de rigide : à chaque âge, à chaque groupe correspond la forme spéciale d'instruction qui lui convient le mieux, mais ce ne sont pas des castes fermées : de l'une à l'autre, de la dernière à la première, on a ménagé des passages réguliers, et l'État les facilite encore à l'aide du système si démocratique des bourses mises au concours. S'il en est ainsi, comment un professeur d'école normale ou d'école primaire supérieure se condamnerait-il à ne rien savoir de la marche de l'enseignement secondaire spécial, par exemple? Et au moment où les facultés des lettres recherchent les moyens d'ouvrir leurs portes à l'élite de nos maîtres primaires, n'y aurait-il pas de notre part autant d'étroitesse que d'ingratitude à ne rien tenter pour nous mettre en état de répondre à de si généreuses avances? Qui ne voit tout ce que nous gagnerons à sortir par moments de notre sphère pour essayer de nouer cet heureux commencement de relations avec les maîtres incontestés du haut enseignement national?

Mais ce n'est pas tout. Cette raison générale de s'intéresser aux choses de l'enseignement secondaire, alors même qu'on reste attaché au primaire, n'est autre, en somme, que le besoin qu'aura toujours un homme intelligent de conserver une certaine ouverture d'esprit: plus sa fonction est spéciale et absorbante, plus il ui semblera nécessaire d'avoir au moins des « clartés de tout ». Il y a des motifs plus particuliers pour nos pédagogues primaires de lire avec attention précisément ces documents qui ne semblent pas écrits pour eux. Plus d'une fois, il leur arrivera d'y trouver, outre le plaisir, un profit imprévu. Rien de plus piquant que les rapprochements inattendus, pour ainsi dire involontaires, que telle de ces lectures leur inspirera, et souvent, rien de plus directement fructueux pour leur propre usage, pour la classe qu'ils auront à faire le lendemain. Qui l'essaiera avec un peu de suite, sera tout surpris de faire ample moisson dans un champ où il se promettait tout au plus de glaner en passant.

Qu'il nous soit permis de soutenir cette affirmation d'un petit nombre d'exemples, propres à triompher, croyons-nous, de l'incrédulité du lecteur, si, par malheur, il était un peu prévenu contre notre thèse. Nous n'aurons pas à les aller chercher bien loin.

I

Ouvrons le dernier numéro (15 septembre) de la *Revue internationale de l'enseignement*, publiée par la *Société de l'enseignement supérieur* et que dirige depuis dix ans avec tant de sûreté un publiciste d'un savoir consommé et d'une rare délicatesse d'esprit, M. Edm. Dreyfus-Brisac. Voici un article magistral sous ce titre : *L'Enseignement secondaire et le Conseil supérieur de l'instruction publique*. Obtenons du lecteur qu'il réprime son premier mouvement, qui est peut-être de passer outre. D'abord le nom seul de l'auteur de l'article le déterminerait à s'y arrêter : ces pages sont signées de M. C. Bayet, et il n'est personne parmi nos lecteurs qui ne sache de quels services l'enseignement primaire est redevable au doyen de la faculté des lettres de Lyon. Peu d'universitaires ont témoigné de plus constantes, de plus actives sympathies à nos maîtres et à nos écoles. Et si nous tenons à honneur que la pédagogie primaire reçoive de l'enseignement supérieur lui-même une impulsion, des encouragements et des directions, c'est à des

maîtres comme M. Bayet, à Lyon, comme M. Marion, à Paris, que nous devons d'avoir vu ce rêve se réaliser.

Inutile de dire que l'article en lui-même est plein de vie, de clarté, de franchise, et que pas un Français doué de quelque culture ne saurait le lire sans un vif intérêt.

Nous nous laissons donc gagner, et nous voilà transportés en plein lycée, au cœur des études classiques et des problèmes qu'elles soulèvent.

On nous rend compte des débats pour et contre la composition latine. Que nous voilà loin de l'enseignement primaire! Continuons pourtant :

A côté d'autres exercices, dit M. Bayet, la *récitation* fait pâle figure, elle a contre elle la mode : il n'est plus de bon ton d'apprendre par cœur, et l'on pense volontiers que c'est une occupation subalterne où n'excellent que les sots. Pourtant on ne devient latiniste que si on lit et si on apprend beaucoup de latin. Mon excellent professeur de rhétorique, M. Gaspard, alors qu'il était au lycée de Nîmes, consacrait une classe par semaine à ce qu'il appelait les récitations volontaires : on choisissait ce qu'on voulait, même à côté des classiques, du Catulle, du Tibulle, du Properce, du Juvénal, voire des poètes latins de la Renaissance; en français, Musset, Victor Hugo n'étaient point à l'index. Une véritable concurrence s'établissait entre une dizaine de bons élèves, même l'attrait des poètes contemporains décidait les médiocres et les indociles. Chacun avait ses auteurs de prédilection, mais il n'était pas rare qu'au bout de l'année, les zélés n'eussent appris cinq ou six cents beaux vers, quelques pages de Cicéron ou de Tacite, et, à plus de vingt ans de distance, je suis étonné de tout ce qui nous entrait de latin dans la tête. Grâce à cet exercice, nous arrivions à écrire facilement nos compositions; je regrette que l'instruction ministérielle ne l'ait point recommandé : par sa variété et sa souplesse, il amuse les élèves auxquels il ne s'impose pas comme un pensum.

Ici, — me trompé-je? — le lecteur, que je suppose professeur d'école normale s'est arrêté, il a fait tout bas une réflexion : « Voilà une bonne idée : ce ne serait pas bien difficile à organiser, ces récitations volontaires, dans une école normale où les élèves ont tant besoin de s'orner la mémoire et de se former l'esprit. Ce ne sera pas pour nous du Tacite ni du Juvénal, mais pourquoi ne serait-ce pas du Michelet ou du Victor Hugo? J'y penserai, cela donnerait une animation nouvelle à nos classes de lettres, cela corrigerait chez tel la rudesse native du parler rustique, chez tel

la sécheresse d'imagination, chez tel autre l'indigence du vocabulaire... »

Laissons notre lecteur à ses réflexions. Il en sortira sûrement quelque bien par contrecoup pour sa classe. Et qui sait si du bon exemple de M. Gaspard quelque école normale ignorée ne recueillera pas autant de fruits que le lycée à qui M. Bayet le recommande?

L'article continue à propos des *leçons d'histoire littéraire :*

On a recommandé de ne point donner trop de développement aux notions d'histoire littéraire qui figurent pour 35 leçons en seconde. Le mot même de *leçons* m'inquiète. Nous ne sommes que trop portés à contraindre nos professeurs à répéter aux élèves ce qui traîne dans tous les *Précis* que ceux-ci ont entre les mains; ces notions devraient être données sous forme de causeries entrecoupées de lectures d'après des traductions. En outre, autant que possible, la semaine où on aurait parlé aux élèves soit d'Eschyle, soit de Théocrite, soit de Tibulle, soit de Juvénal, etc., on leur donnerait en version un passage tiré de ces auteurs. Ils apprendraient ainsi à faire connaissance avec eux, mieux que par des notices qui ressemblent nécessairement à des articles de dictionnaires. Est-il rien de plus futile que de bourrer la mémoire des enfants d'appréciations littéraires, si on ne les lui rend point sensibles par quelques exemples?

Otez les noms d'Eschyle, de Tibulle, etc., et mettez à leur place les classiques français : est-ce que la critique et le conseil que contiennent ces lignes ne vont pas droit à nos écoles normales, avec plus de force encore que pour les lycées? N'y a-t-il pas dans ces simples indications de quoi suggérer au professeur de lettres l'élimination courageuse de beaucoup de noms, de titres et de dates d'histoire littéraire, à remplacer par des citations et des lectures dans le texte même?

A plus forte raison trouvera-t-il aisément à s'instruire dans les passages où M. Bayet parle de l'enseignement du français, et du choix des sujets de composition. Nous ne les citons pas pour ne pas tout citer. Mais comment ne pas insister sur la page relative à l'histoire? Est-ce pour les lycées ou pour les écoles normales qu'elle a été écrite? Détachons-en seulement ces quelques lignes si riches d'enseignements pratiques :

C'est une sottise, mais une sottise fort répandue, que de considérer l'histoire comme chose de mémoire; si nous avons grand'peine à en

corriger nos étudiants; à plus forte raison les professeurs ne la combattront-ils jamais assez énergiquement chez leurs élèves; mais ils n'y peuvent arriver que par la méthode même de leur enseignement. Quelle doit être cette méthode? L'auteur de l'instruction (ministérielle) la veut pittoresque, et il a raison. On ne fera comprendre aux élèves les hommes, les époques, les institutions, que si on les leur montre sous des formes sensibles; quelques descriptions bien choisies valent mieux que toutes les considérations. Mais ce don de la vie et du pittoresque est rare, on ne peut l'exiger de tous les professeurs. Il faut donc que le maître y supplée par des lectures qu'il fera faire aux élèves, qu'il fera lui-même en classe. De là l'urgence de composer des manuels de lectures historiques... J'y ajouterais pour ma part des atlas historiques, c'est-à-dire des albums contenant pour chaque époque des plans, des reproductions d'édifices, des costumes, des armes, des meubles, des œuvres d'art, etc. Il faut que, quand le maître parlera de l'Acropole, du temple antique, du forum, de la cathédrale, du château, du baron féodal, etc., l'élève en ait des images sous les yeux, qu'on les lui explique, ou plutôt que la leçon même se fasse, toutes les fois que cela est possible, d'après ces images. Ce besoin de nous représenter les hommes et les choses du passé sous des formes matérielles est inné en nous; si on ne nous en donne d'exactes, notre imagination s'en crée de fausses et s'y attache si étroitement qu'il en peut naître des conceptions historiques erronées dont nous auront dans la suite grand'peine à nous défaire.

Il est un autre point plus délicat que l'instruction touche, et dont l'importance est à mes yeux fort grande. « Le professeur, y est-il dit, ne donnera pas à la leçon une telle place qu'il néglige les autres exercices : devoirs, exposés oraux faits par les élèves, interrogations. » La leçon, lorsqu'elle est mal entendue, devient le fléau de nos classes. J'ai cherché à recueillir, sur ce point comme sur d'autres, des confidences de collégiens. Il se trouve encore des professeurs d'histoire qui, pour des motifs complexes, prolongent la leçon pendant une heure et demie, même deux heures, exigeant ainsi des élèves un effort d'attention qu'on ne peut demander que par exception à des hommes mûrs. En tout cas, c'est, semble-t-il, un principe établi qu'une classe d'histoire implique une leçon d'environ une heure. Dans chacune de ces leçons on traite, soit en entier, soit partiellement, un numéro du programme, c'est-à-dire que, sur bien des points, on répète fatalement des manuels que l'élève a entre les mains. Celui-ci le sait, et fatigué d'ailleurs de ce long monologue, il prend l'habitude de ne point écouter le professeur. Ce qui se passe pour l'histoire se reproduit pour d'autres enseignements : parfois, pour obliger à plus d'attention, le professeur dicte son cours, alors qu'il ne devrait dicter qu'un sommaire très bref. Cette méthode, je le déclare franchement, me paraît détestable. Il serait temps qu'on se pénétrât de cette idée que l'imprimerie a été inventée. Il existe des

manuels d'histoire; ils ne sont point parfaits, je le veux bien, ils ont cela de commun avec tous les livres; mais il en est, que je ne veux point citer, qui ont été faits avec beaucoup d'intelligence et de soin. Pourquoi le professeur, au commencement de l'année, n'indiquerait-il point celui qui lui paraît le meilleur? D'une classe à l'autre il désignerait aux élèves la lecture d'un chapitre, il s'assurerait, par quelques questions sur les faits, qu'ils s'en sont acquittés; la leçon aurait alors pour but, non de répéter ce qui se trouve dans le manuel, mais de l'expliquer, de le compléter, de le rectifier, d'accuser les caractères d'une époque, le rôle d'un homme avec plus d'énergie et de vie; ainsi entendue, elle pourrait être à la fois plus courte, plus originale et plus fructueuse. On gagnerait du temps pour les interrogations; or, c'est par l'interrogation que le professeur pénètre dans l'esprit de l'élève, qu'il provoque à son tour ses questions; il s'aperçoit lui-même que certains termes courants, qu'il n'avait pas songé à expliquer, n'ont pas été compris : de là des éclaircissements qui donnnent à l'interrogation la forme d'une causerie. Le professeur y prend ce ton simple, familier, plus accessible aux intelligences, que la leçon *ex cathedra* ne comporte guère. On aurait tort d'objecter qu'une pareille méthode s'accorde mal avec la discipline : pour être maître d'une classe, le vrai secret est d'intéresser les élèves, non de les terroriser ni de les endormir.

Cet exemple ne marque-t-il pas avec évidence tout ce que nous pouvons tirer de bons conseils précis, techniques même et pratiquement pédagogiques d'une publication qui ne nous est pas destinée? On en trouverait naturellement plus encore dans la seconde partie du travail, qui porte sur l'éducation et la discipline. Mais là nous quitterons la *Revue internationale* pour recourir au texte même du document ministériel, une des œuvres capitales de ce temps en matière de pédagogie générale.

II

« *Enseignement secondaire : Introduction, programmes et règlements.* » Ce petit volume de 200 pages, inséré dans le *Bulletin du ministère* et publié à part par l'Imprimerie Nationale, a été gracieusement mis à la disposition de toutes nos écoles normales. Nous ne doutons pas que ceux qui l'auront une fois ouvert n'y reviennent souvent. Là aussi, ne fût-ce que pour attirer l'attention de nos maîtres, on nous permettra de leur signaler, au hasard, quelques exemples de la manière dont on peut, sans tordre les textes, les appliquer en certaine mesure à l'enseignement primaire et en tirer

des inspirations d'autant plus heureuses qu'elles seront plus libres.

De même que, pour l'enseignement primaire, à la suite de la loi du 28 mars 1882, le ministre s'était adressé directement à tous les instituteurs de France comme l'avait fait déjà M. Guizot en 1833, c'est à tous les membres du personnel enseignant et administratif des lycées et collèges que le ministre envoie, avec les nouveaux programmes, une sorte de lettre personnelle, véritable encyclique de la réforme, dont elle est à la fois l'éloquent exposé et le précieux commentaire. C'est un document qui fera époque dans l'histoire de l'Université : pas un de nos lecteurs ne regretterait de l'avoir lu et médité, quand même il n'aurait rien à y prendre pour son usage personnel. Mais il leur suffira de l'ouvrir pour s'apercevoir que plusieurs des questions générales traitées dans ces pages substantielles sont aussi intéressantes pour l'enseignement primaire que pour celui des lycées.

Citons, avant tout, ce qui concerne l'éducation physique, et demandons aux directeurs et aux professeurs de nos écoles normales et de nos écoles primaires supérieures des deux sexes s'ils ne se sentent pas tenus d'appliquer à leurs établissements ces pressantes recommandations du ministre relativement aux récréations et aux exercices physiques, que toute la presse française a déjà reproduites avec une approbation, on peut le dire, unanime :

Il serait inutile, il serait même funeste d'avoir augmenté le nombre et la durée des récréations, si l'inertie et l'oisiveté n'en étaient bannies avec la même rigueur que des études et des classes.

Les jeux et les exercices de force ou d'adresse sont, pour le jeune âge, une condition absolue de santé morale non moins que de vigueur physique. A ce double titre, nous devons les encourager par tous les moyens. J'ai lieu de croire qu'aujourd'hui tous les chefs d'établissement et tous les maîtres sont convaincus de cette nécessité. Il ne leur est pas permis de professer ni d'entretenir en eux, à l'égard des exercices physiques, cette espèce d'indifférence que nous reprochons à leurs élèves. En dédaignant les jeux de leur âge, nos élèves ne savent pas quel tort ils se font à eux-mêmes, mais nous devons le savoir pour eux. Nous n'avons pas le droit d'oublier que des jeunes gens dont le corps, l'esprit et la volonté se forment ne peuvent pas plus se passer de libre et heureuse activité que d'air et de soleil pour compenser l'effort précoce qu'on leur demande Nous devons nous rendre compte que dans tout établissement où les récréations actives

ont cessé, la tristesse et l'ennui s'établissent bientôt à demeure, et qu'un pareil milieu, intolérable même pour un homme fait, est réellement accablant et pernicieux pour la jeunesse.

Il y a quelque chose de malade ou qui va l'être dans une jeunesse qui ne joue pas.

Qu'on sache, à cet égard, voir par delà les apparences et se tenir en garde contre une trompeuse sécurité. Les manquements à la discipline, graves ou même véniels, ne risquent guère, par leur nature même, d'échapper à la vigilance des maîtres. Mais qu'on se défie du mal qui va son chemin d'autant plus sûrement qu'il s'opère insensiblement et sous le couvert même de la discipline et du bon ordre. Dans une cour où le temps des récréations se passe régulièrement en promenades à pas comptés et en causeries monotones, un surveillant même très attentif ne trouve peut-être rien à reprendre. Ce calme même a cependant tout sujet de nous inquiéter et il est par lui-même un grave symptôme, si l'on songe que dans ce désœuvrement prolongé le corps peu à peu s'anémie et s'étiole et que, dans l'ennui qui en est la suite, les caractères finissent par s'aigrir et s'énerver. En pédagogie, non moins qu'en économie politique, « ce qu'on ne voit pas » a souvent des effets aussi graves que « ce qu'on voit ».

Il n'est pas jusqu'aux prescriptions de détail qui, bien que s'adressant aux lycées, ne trouvent chez nous aussi une exacte application. A nos directeurs d'école comme aux proviseurs et aux principaux, le ministre pourrait dire : « Je sais la difficulté de la tâche. Les chefs d'établissement ne croiront pas avoir fait tout leur devoir, si après quelques essais malheureux d'entraînement ils s'arrêtent et se découragent. Je suis disposé à leur faire crédit sur le temps et sur les moyens, à leur savoir gré des moindres succès. Mais je ne puis admettre l'inaction indifférente ou le découragement résigné. »

Et ceci encore, qui va directement à l'adresse de notre personnel :

Je verrais avec satisfaction nos jeunes maîtres se mêler aux divertissements des élèves, les diriger même au besoin. Je veux qu'ils sachent qu'il y a autant de mérite à organiser une récréation qu'à assurer la discipline dans une étude.

Ou à propos des promenades scolaires, encore trop peu entrées dans les usages ou trop mollement organisées :

Il faut des promenades, mais il les faut assez longues pour élargir les poitrines, fortifier les muscles et former à l'avance le futur soldat.

Pour que ces marches soient une fatigue, sans être une corvée, on y intéressera les élèves en variant l'itinéraire, en les appelant parfois à le tracer eux-mêmes, en leur signalant un but à atteindre, en excitant leur amour-propre, en ranimant par d'adroites innovations l'ardeur qui menacerait de s'éteindre. De loin en loin, il sera bon de permettre une excursion en chemin de fer, la visite d'une usine, d'un monument, d'une ville voisine; on se rappellera que tout ce qui renouvelle l'imagination, tout ce qui entretient la confiance et la bonne humeur, profite à la santé morale autant qu'à celle du corps. Le profit serait plus grand encore si les professeurs consentaient parfois à accompagner leurs élèves : ce qu'ils auraient dépensé de temps et de peine leur serait rendu en affection et en reconnaissance. Je sais que bon nombre ont devancé cette invitation. Je les en remercie et les propose comme exemple à leurs collègues.

Les règles de l'éducation intellectuelle, et les principes inspirateurs de l'éducation morale, sont aussi pour la plus grande part véritablement et profondément applicables aux écoles normales et en quelque mesure à tout l'enseignement primaire.

Recueillons, entre plusieurs autres, cette belle définition de la discipline qui convient aux lycées et qui convient plus encore, nul ne nous en démentira, aux écoles normales :

Le Conseil supérieur a voulu que le régime disciplinaire du lycée fût une école du caractère. C'est pourquoi il a nettement manifesté sa préférence pour une discipline libérale et son éloignement d'une discipline purement répressive.

Celle-ci, reposant sur la défiance, n'usant que de la contrainte, se contente d'un ordre apparent et d'une soumission extérieure, sous lesquels se dissimulent les mauvais instincts comprimés, mais non corrigés, et les sourdes révoltes qui éclateront plus tard. Cette discipline est mauvaise; elle est maladroite et bornée. Elle sacrifie tout l'avenir à la sécurité du moment présent; elle se satisfait de l'ordre apparent qu'elle obtient et ne sait pas ou ne veut pas voir le désordre profond qu'elle tolère, moins encore celui qu'elle crée. La discipline purement répressive n'a pas droit de cité dans nos maisons d'éducation.

La discipline libérale cherche, au contraire, à améliorer l'enfant plutôt qu'à le contenir, à le gagner plutôt qu'à le soumettre. Elle veut toucher le fond, la conscience, et obtenir non cette tranquillité de surface qui ne dure pas, mais l'ordre intérieur, c'est-à-dire le consentement de l'enfant à une règle reconnue nécessaire : elle veut lui apprendre à se gouverner lui-même. Pour cela, elle lui accorde quelque crédit, fait appel à sa bonne volonté plutôt qu'à la peur du châtiment; elle conseille, avertit, réprimande plutôt qu'elle ne punit; son principal moyen d'action est la bonté, non pas cette bonté aveugle et lâche

qui laisse tout faire parce qu'elle est incapable de rien empêcher, mais la bonté clairvoyante et courageuse qui a d'autant plus de force pour réprimer qu'elle a tout fait pour prévenir.

III

A la suite de la lettre ministérielle se trouvent plusieurs documents qui ne sont autres que les mémoires présentés à la commission des réformes par des rapporteurs qui se nomment Lavisse, Marion, Croiset, Maneuvrier, Jalliffier, Bossert.

Ici, à quoi bon essayer de faire des extraits? Tout est à lire et à lire la plume à la main. Un de nos professeurs d'histoire et de géographie, par exemple, qui négligerait de lire les deux incomparables morceaux de pédagogie théorique et pratique que lui offre la brochure sous le titre *Enseignement de l'histoire* (p. 47-63) et *Enseignement de la géographie* (p. 89-104), ne se priverait pas seulement d'une source de vives jouissances, il en ferait tort à ses élèves. Car nul doute que le plus instruit, le plus exercé des maîtres ne trouve encore çà et là, dans ces pages si nourries, bien des indications dont se ressentirait sa classe. Il sait tout cela, sans doute, et, néanmoins, il a besoin de le rapprendre.

S'agit-il d'une réforme qu'il a déjà faite, d'une méthode qu'il avait trouvée sans attendre cette haute recommandation? Ce sera sa récompense de la trouver si bien exposée, si fortement justifiée, et il saura gré à l'instruction ministérielle de lui donner raison.

Espérons que beaucoup de nos jeunes professeurs auront fait cette douce expérience en lisant les pages qui les autorisent, qui les invitent à élaguer, à alléger, à supprimer résolument. Ils auront poussé un soupir de soulagement à entendre M. Lavisse leur dire :

La guerre surtout est périlleuse au professeur d'histoire : elle l'expose à sacrifier l'essentiel à l'accessoire, voire même à l'inutile. Ce qu'il est essentiel de savoir dans la guerre de Trente ans, par exemple, c'est la liste des belligérants et les raisons qui ont fait prendre les armes à chacun d'eux; c'est la façon d'être des armées, qui est une des manifestations de la vie intime des nations; c'est le caractère général de la stratégie et la manière de se battre; c'est encore la personne des grands hommes de guerre. Tout cela est nécessaire pour l'intelligence de ce grand événement, dont les suites ont été si considérables, mais l'exposé méthodique des faits, de tous les faits, ne l'est pas le moins du monde. Un professeur qui raconte la guerre de Trente ans doit dominer tout son sujet et procéder très librement. Il dira :

Cette guerre a duré trente ans, de 1618 à 1648, de manière à en toucher tout de suite le terme. Il introduira les belligérants, dans l'ordre où ils sont intervenus, expliquera ce qu'ils venaient faire. Il ajoutera qu'on s'est battu en Allemagne, aux Pays-Bas, en Italie, dans la Méditerranée, marquant ainsi l'étendue du théâtre. Quelques exemples lui permettront de décrire les armées et les bandes. Il choisira quelques actions, très peu nombreuses, les plus décisives. S'il procède, au contraire, par divisions en périodes, par sous-divisions en théâtres, il fatigue l'écolier et lui impose le redoutable ennui des noms, des dates et de la stratégie en classe. Il ne lui apprendra point, par contre, la différence qui existe entre les bandes de Wallenstein et l'armée nationale de Gustave-Adolphe. Il lui laissera ignorer que les rois de Suède ont, avant les rois de Prusse, donné le modèle d'un État militaire, et qu'à cause de cela leur petit pays a été, pendant un temps, une grande puissance.

Et ils n'applaudiront pas moins à M. Jalliffier les approuvant de prendre sur la nomenclature géographique tout le temps nécessaire pour les détails descriptifs et pittoresques :

On ne se croira nullement obligé de mentionner une rivière sans importance parce qu'elle arrose une ville sans notoriété. Mais on se souviendra que connaître la direction d'un fleuve ce n'est pas connaître ce fleuve. La rapidité de son cours, la régularité de son débit, la fréquence de ses débordements, l'encaissement de son lit, l'orientation et l'aspect de sa vallée, enfin ce qu'on pourrait appeler est accidents de son voyage, les *pertes*, les *portes*, les rapides, et le régime de son embouchure, estuaire ou delta, tout cela doit tenir une place, et la plus large place, dans l'hydrographie.

Les fleuves sont, au reste, parmi les objets de la géographie physique, ceux auxquels il est le plus facile de donner la vie. Leur personnalité se laisse aisément saisir, et rien n'est plus varié que leurs caractères. Pour faire concevoir une idée de la puissante originalité des grands fleuves d'Amérique, de l'Amazone ou du Mississipi, le professeur n'a que l'embarras du choix à faire entre les descriptions. Le *merveilleux* du Nil frappe les plus petits enfants comme il a frappé les hommes des premiers âges. Quelques traits suffiront pour opposer la fougue presque sauvage du Rhône à la douceur et à l'humeur sociable de la Seine; d'un mot on établira un rapprochement entre deux *fleuves-types* comme le Pô et le Gange, coulant dans une direction continue, au milieu de larges plaines qu'ils enrichissent, au pied de hautes montagnes qui les alimentent; une simple remarque gravera dans la mémoire le rôle des petits fleuves anglais, si précieux pour l'industrie et le commerce, tandis que certains grands fleuves du plateau de Castille coulent inutiles dans leurs ravins profonds — quand ils coulent; car on dit d'eux, en Espagne, qu'ils ressemblent à l'an-

cienne université de Salamanque : deux mois de cours, dix mois de vacance.

IV

Nos lecteurs nous reprocheront-ils d'avoir mis tant d'extraits sous leurs yeux à l'appui de ce paradoxe : qu'ils feront bien de lire ce qui n'a pas été écrit pour eux ? Nous permettront-ils d'aller plus loin encore et de compléter la démonstration par un dernier exemple emprunté cette fois au degré d'enseignement le plus élevé, semble-t-il, au-dessus des régions modestes de l'enseignement primaire ?

Nous voudrions signaler à leur attention les récents articles de M. Fouillée dans la *Revue des Deux-Mondes*[1]. Ces belles études encore inachevées paraîtront sans nul doute en volume, car elles ne sont rien moins qu'une œuvre de circonstance ; bien qu'elles entrent au plus vif des controverses du jour sur l'organisation de notre enseignement secondaire, elles méritent d'y survivre, elles prendront place au rang des œuvres pédagogiques les plus durables.

En attendant, un membre de notre personnel primaire ouvre la *Revue des Deux-Mondes* et se met à lire. Il est loin de soupçonner le moindre rappport entre cette lecture et son office scolaire de tous les jours. Ce sera cette fois, si vous le voulez, un professeur de l'ordre des sciences. Ce titre, *Les humanités scientifiques*, a piqué sa curiosité, il lui a rappelé un récent discours de notre ancien ministre, M. Berthelot, au Sénat, indiquant avec une netteté magistrale la voie où il faudrait s'engager si l'on veut à côté des études classiques littéraires créer un autre grand cycle d'études aussi complètes, aussi relevées, aussi dignes du nom de classiques, quoique profondément différentes. Tout d'abord notre lecteur, transporté dans la sphère de l'enseignement secondaire et même supérieur, est tout entier au débat que M. Fouillée lui fait suivre, puis il voit insensiblement l'horizon s'étendre. Une merveilleuse page de pédagogie l'arrête, et, après l'avoir lue et approuvée dans son application directe aux classes du lycée, il se prend

1. 1er juin 1890 : *L'éducation et la sélection ;* — 15 juillet : *L'organisation morale et sociale de l'enseignement : I. Les humanités scientifiques ;* — 15 septembre : *II. Les projets d'enseignement classique français au point de vue national.*

à la relire, et il la trouve plus vraie encore appliquée à lui-même et à ses propres élèves.

En voici quelques lignes :

M. Spencer ne pourrait plus, aujourd'hui, comparer la science à Cendrillon, les lettres à ses sœurs aussi orgueilleuses que frivoles; il semble bien que l'orgueil ait passé de l'autre côté... Et pourtant si les sciences ont leurs avantages, elles ont aussi, quand on les réduit à elles-mêmes, de graves inconvénients, qu'oublient ceux qui veulent en faire la base de l'éducation.

Pour justifier l'importance croissante qu'on lui attribue, l'enseignement élémentaire des sciences doit éviter trois écueils : il ne doit être ni trop *matériel*, — ni trop *utilitaire*, — ni trop *spécial*.

L'auteur aborde ces trois points, ces trois reproches à nos enseignements scientifiques. C'est du lycée qu'il parle. Mettons par la pensée l'école normale à la place du lycée, et demandons-nous si la critique sera moins vraie, l'avertissement moins nécessaire.

Vous habituez l'enfant, dites-vous, à « observer »; mais quoi? Des objets matériels, qu'il tourne et retourne, démonte, brise au besoin pour en connaître la structure et les propriétés : c'est la tige de chanvre ou de lin, c'est le blé, c'est la fleur, c'est le morceau de craie ou de quartz, c'est la plume dont il se sert, le pinceau, tous les objets usuels qui l'entourent. Ainsi il s'accoutume à ne croire que ce qu'il a constaté *par les yeux*. Ce développement de l'esprit positif est utile dans le domaine des sciences de la nature, mais il n'est pas sans danger ailleurs et a besoin d'un correctif. Vous répétez aussi à l'enfant que tout mot doit, par sa définition scientifique, désigner une chose absolument précise, représentable et, en dernière analyse, sensible : excellente habitude en géométrie et en physique, où il s'agit de choses matérielles; mais la précision matérielle ne donne pas du même coup la clarté morale; quand vous lui parlerez de *devoir*, d'*honneur*, de *patrie*, que pourra se représenter matériellement son imagination? Quel objet observable aux sens placera-t-il derrière ces mots sublimes? — Des réalités d'ordre moral; mais ces réalités, l'enseignement scientifique les ignore.

L'étude actuelle des sciences, avec l'infinité de ses détails et de ses applications, sans vues générales et philosophiques, a un second défaut : sa tendance trop utilitaire. Aucun but élevé n'étant placé devant les yeux des enfants, ils ne peuvent que se dire : J'apprends l'arithmétique, parce qu'il me sera utile un jour de savoir compter; j'apprends la physique, parce qu'il me sera utile de connaître les propriétés des corps; j'apprends la mécanique, parce qu'elle sert à faire des machines; j'apprends l'histoire naturelle, parce qu'elle sert à

l'hygiène, à la médecine; j'apprends la géographie, parce qu'elle sert à faire connaître les divers pays et qu'elle est, dit-on, utile à la guerre, etc. L'enfant risque ainsi de prendre l'intérêt pour mesure universelle, et plus les programmes sont surchargés de sciences sans lien, moins ils ont de vertu éducatrice.

Le troisième défaut que doit éviter l'enseignement des sciences, c'est ce qu'on nomme le particularisme, qui confine chaque science dans son domaine spécial, sans la relier aux autres et sans s'élever à des vues synthétiques. Tel qu'il existe aujourd'hui, notre enseignement de sciences à la fois multiples et isolées est une seconde tour de Babel ajoutée à celle des professeurs de langues anciennes et modernes, d'histoire ancienne et moderne; chacun y fait son cours en son idiome propre, et c'est, en définitive, une série de spécialités qui se déroule pour l'élève. Les connaissances qu'on fournit ainsi aux jeunes gens sous une forme fragmentaire, détachées entre elles, n'ont plus ni leur consistance scientifique, ni leur vertu éducative. « L'esprit d'un homme est inévitablement rapetissé, dit Stuart Mill, l'essor de ses sentiments vers les grandes fins de l'humanité est misérablement entravé quand toutes ses pensées se tournent à la classification d'un petit nombre d'insectes ou à la résolution d'un petit nombre d'équations, comme quand elles sont toutes employées à fabriquer des pointes ou des têtes d'épingles ». Auguste Comte voyait de même dans le « spécialisme » des études un des maux les plus grands qui retardent notre régénération intellectuelle et morale.

Convenons que ces simples observations, si précises dans leur généralité, sont de nature à faire réfléchir notre professeur primaire qui ne s'attendait pas à être si directement interpellé. Mais qu'il continue, sa surprise croîtra : voici sa propre classe, où M. Fouillée va entrer et dont il va lui faire toucher du doigt les défauts peut-être. M. Fouillée reproche à l'enseignement même des sciences d'observation de ne pas provoquer comme on s'en flatte l'esprit d'*observation*.

On se figure que l'enseignement des sciences *ex professo*, tel qu'on le donne en classe, développe les mêmes qualités d'esprit qui furent nécessaires aux grands savants pour constituer et faire avancer les sciences; mais l'enseignement des sciences, même physiques et naturelles, développe surtout la mémoire et le raisonnement déductif, fort peu le raisonnement inductif, l'esprit de spéculation et d'hypothèse, qui sont précisément les grands ressorts de toute découverte. Rappelez-vous la série de tâtonnements, d'essais, de suppositions au bout de laquelle Pascal a pu formuler la loi de la pesanteur de l'air; série dont le commencement remonte à Galilée, à Torricelli. Que peut faire aujourd'hui, dans une école ou dans un collège, le maître de physique?

Des inductions? des observations? des hypothèses? Pas le moins du monde; il ne fait point parcourir de nouveau la série inductive à ses élèves. Il prend la marche inverse; il expose dogmatiquement la théorie de la pesanteur de l'air, en déduit les principales conséquences, enfin donne de nouvelles déductions à faire sous forme de problèmes. Chez les élèves, rien ne passe de l'esprit des Torricelli, des Galilée et des Pascal. On leur dit : « L'air est pesant, cela est démontré; la terre tourne, cela est démontré ». Encore, par extraordinaire, à propos de ces deux importantes questions, on leur raconte un peu d'histoire, Ce peu vaut, à lui seul, la théorie enseignée, parce qu'il est un bon exemple des vertus intellectuelles qui amènent les découvertes.

Un professeur de chimie arrive dans sa classe : il va parler aujourd'hui de l'affinité. Les élèves prennent leur plume et attendent : « Pour expliquer l'union des corps simples différents dans une même molécule composée, il faut admettre l'existence d'une force qui les a d'abord portés l'un vers l'autre, et qui a maintenu cette union lorsqu'elle a été effectuée. Cette force est appelée *affinité*[1]. » L'élève, sans rien comprendre à cette *force* qui maintient l'union des corps, écrit le plus rapidement possible une simple « définition de mots », qu'il s'agira de loger dans sa mémoire. — « Nous allons examiner les caractères de l'affinité et les principales causes qui la modifient. » L'élève écrit : *Caractères, causes qui modifient*. Pendant ce temps, le professeur continue : « 1° Pour que l'affinité puisse s'exercer entre deux corps, il faut qu'il y ait contact. Une expérience bien simple va nous le faire comprendre. » Pendant l'expérience, enfin, la plume se repose un peu. « Voici une dissolution aqueuse de baryte, et voici une baguette dont je trempe l'extrémité dans l'acide sulfurique. L'acide sulfurique et la baryte ont une grande tendance à se combiner pour former un corps blanc connu sous le nom de *sulfate de baryte*. » Nouveau nom à graver dans la *mémoire*. « Cependant, j'approche la baguette aussi près que je veux de la surface du liquide, et vous voyez que la combinaison ne s'effectue pas. Maintenant, je touche la dissolution de baryte. Dès qu'il y a contact, vous voyez le sulfate de baryte se produire. Il apparaît dans le verre sous forme d'une poussière blanche insoluble. » Les élèves regardent, et tout l'effort scientifique, toute l'induction, toute l'expérimentation consistent pour eux à constater la présence d'une poudre blanche au bout de la baguette. Certes, l'expérience est intéressante, amusante même, mais y a-t-il eu pour les élèves la moindre initiation aux méthodes qui ont fait découvrir les belles lois de l'affinité, les rapports philosophiques des forces entre elles, leurs merveilleuses transformations l'une dans l'autre? Chaque expérience de physique ou de chimie, si ingénieuse qu'elle soit, est toute trouvée et réglée d'avance. Elle se développe

1. « Leçon sténographiée dans un grand lycée », dit M. Fouillée en note. N'aurait-elle pas pu l'être dans une école normale?

comme une description devant des spectateurs absolument passifs. Ils ne seront pas des expérimentateurs parce qu'ils auront assisté à un spectacle d'expérimentations. Ils auront vu tourner la roue d'une machine électrique; ils auront vu faire le vide dans une machine pneumatique; ils auront vu une boule chauffée qui ne peut plus passer par l'anneau où elle passait d'abord, etc. Tout cela est bien, mais l'enseignement par l'*aspect* n'est pas l'enseignement par l'*action*, et nos élèves, ici, n'agissent pas, ils regardent, enregistrent et... *rédigent!*

Il n'y a pas à dire, c'est bien cela; et voilà notre lecteur un peu mortifié et passsablement perplexe. Va-t-il fermer la *Revue des Deux-Mondes* et s'en tenir là? Il aurait grand tort. S'il a pris sa part des critiques qui ne s'adressaient pas à lui, il faut qu'il la prenne maintenant dans les conseils de réforme dont il fera modestement son profit. Autant l'auteur a mis de verve et de pénétration dans l'exposé des critiques, autant il met d'énergie et d'ardeur à nous proposer les remèdes qu'il croit nécessaires.

« La réforme des études scientifiques, dit-il, avec sa puissance ordinaire de précision et de lucidité dans les formules, doit se proposer un double objet : *simplifier. unifier* ». Nous n'essaierons pas même de suivre le philosophe dans l'admirable exposé qui développe cette double proposition. Il nous transporte bien au delà et bien au-dessus des questions spéciales de pédagogie appliquée à l'un ou à l'autre des ordres d'enseignement. Et pourtant, même là, même dans ces pages de haute et rayonnante philosophie, le professeur de sciences à l'école normale primaire à qui nous faisons faire cette lecture va trouver des conseils qu'il ne lui sera plus possible d'oublier une fois qu'il les aura entendus, tant la pensée y a de force et de justesse, tant l'expression a de relief et parfois de hardiesse :

Dans l'arbre de la science, que faut-il faire connaître aux enfants? — Les racines, le tronc et les branches principales; ne leur faites pas compter les feuilles. Pour les jeunes gens, il faut aussi ramener tout à l'essentiel : plus on réduira l'étude particulière des sciences, plus on développera l'esprit véritablement scientifique, qui est le contraire de la dispersion et de la mémoire machinale. Si un Descartes refaisait aujourd'hui un Discours de la méthode, comme il démontrerait la profonde inutilité de la plupart des études dites scientifiques! Inutilité pratique et inutilité pédagogique, pour ne rien dire de plus. Quel magistral coup de ciseaux il donnerait dans ces programmes qui semblent n'avoir d'autre but que d'étourdir l'esprit, et, comme on

disait au temps de Descartes, de l'*étonner*, — Pascal eût dit plus encore : « de l'abêtir ! »

Ici notre lecteur applaudira tout bas ou tout haut et répondra qu'il n'en peut mais. Ce n'est pas sa faute si les programmes sont ce qu'ils sont. Mais ailleurs il s'arrêtera devant une recommandation de détail simple, familière, imprévue, et celle-là s'adressant bien à lui, car il dépend de lui d'y donner suite, s'il en reconnaît la justesse ; celle-ci par exemple :

D'abord il faut montrer dans les sciences le côté humain, c'est-à-dire la part de l'esprit dans leur formation et dans leurs découvertes : c'est dire que le méthode de chaque science, qui est une application de la logique générale, devrait être l'objet d'une étude particulière et attentive. Cette logique, d'ailleurs, ne serait pas tout abstraite, car elle pourrait s'accompagner des grands exemples fournis par l'histoire des sciences. Il est des vérités scientifiques, dit Descartes, qui sont des batailles gagnées ; racontez aux jeunes gens les principales et les plus héroïques de ces batailles : vous les intéresserez ainsi aux résultats mêmes des sciences, et vous développerez chez eux l'esprit scientifique, au moyen de l'enthousiasme pour la conquête de la vérité ; vous leur ferez comprendre la puissance de raisonnement qui a amené les découvertes actuelles et en amènera d'autres. Quel intérêt prendraient l'arithmétique et la géométrie si on joignait un peu de leur histoire à l'exposition de leurs principales théories, si on assistait aux efforts des Pythagore, des Platon, des Euclide, ou, plus tard, des Viète, des Descartes, des Pascal, des Leibnitz ! Les grandes théories, au lieu d'être des abstractions mortes et anonymes, deviendraient des vérités vivantes, humaines, ayant leur histoire, comme une statue qui est de Michel-Ange, comme un tableau qui est de Raphaël.

Arrêtons-nous, non sans demander pardon à l'auteur d'avoir ainsi déchiré et déchiqueté son œuvre pour n'en prendre que des fragments épars et leur donner une application qu'il n'avait certes pas en vue. Qu'il nous permette de laisser du moins nos lecteurs sous l'impression d'une dernière citation qui, mieux que toutes les autres, les persuadera et nous dispensera de rien ajouter. Il s'agit de l'enseignement de la cosmographie. M. Fouillée regrette qu'il ait disparu des programmes du lycée : sans doute, on a trouvé, dit-il, la chimie et la géologie plus « utiles » pour former des « telluriens ».

Pour nous, nous préférerions qu'on formât des « citoyens du monde ; » qu'on élevât parfois les regards des enfants vers le firmament plein d'étoiles, qu'on leur nommât Sirius, Arcturus, Aldébaran ;

qu'on fît voyager leur pensée à travers l'immensité sur le rayon de ces astres qui met des siècles pour venir jusqu'à nos yeux et se dévoiler aux hommes; qu'on leur fît entrevoir dans les nuages blanchâtres des Pléiades ou de la Voie lactée une poussière de mondes et, dans d'autres nébuleuses, des mondes en formation, peut-être. Si de plus on leur racontait comment la science humaine a fini par pénétrer le secret de tous ces tourbillonnements d'astres, si on leur parlait de Pythagore, de Platon, d'Aristote, du songe de Scipion, de Ptolémée, de Copernic, de Galilée, de Descartes, de Newton concentrant tous les mouvements de l'univers en une formule qui tiendrait au creux de notre main; si même, derrière les systèmes astronomiques, on leur faisait pressentir le système philosophique du monde; si on leur disait que le ciel a toujours été l'objet de la méditation des sages; que tous ont compris dans quel abîme d'ignorance finale notre science vient se perdre et comment le compas de la pensée, en agrandissant la sphère lumineuse de notre savoir, multiplie du même coup « nos points de contact avec la nuit »; si on ajoutait que ces lois des nombres qui régissent le monde et rendent tous les mouvements intelligibles n'ont point en elles-mêmes leur explication; que, selon la plupart des sages, elles doivent l'avoir dans quelque chose d'analogue à notre intelligence et qui est présent au fond des corps, tout au moins dans un effort universel, dans une aspiration universelle qui ne fait sans doute que s'amplifier au fond de notre cœur et prendre conscience de soi dans notre pensée; qu'en tout cas une matière brute et morte, fût-elle disposée en figures infiniment variées, ne saurait rendre compte de tout, puisqu'il y a des êtres qui vivent, qui sentent, qui pensent; si, en un mot, le professeur de cosmographie ne se considérait pas exclusivement comme un fonctionnaire de l'État chargé, moyennant une juste rétribution, d'enseigner le matin à huit heures, ou le soir à deux heures que le rayon vecteur des planètes décrit des aires proportionnelles aux temps; s'il se regardait comme un éducateur de la jeunesse, lui aussi, à sa manière; s'il se persuadait qu'un certain idéalisme est nécessaire à l'éducation et qu'on a toujours le temps de se heurter aux choses de la terre; s'il allait jusqu'à dire à ces enfants, avec Kant, que deux merveilles rempliront à jamais l'homme d'admiration, le ciel avec ses lois au-dessus de nos têtes, la loi morale dans nos cœurs, — et que peut-être les deux lois, au fond, sont la même, obscure dans les clartés du ciel et brillante dans les obscurités de notre conscience; cette contemplation désintéressée des infinités visibles et invisibles nous semblerait supérieure à la connaissance pratique des « ardoises », du « grès » et de la « pierre à plâtre ». Celui-là n'est pas un homme qui n'a jamais éprouvé cette « horreur sacrée » que Lucain place sous la voûte des grands chênes dans les forêts druidiques, et qu'on ressent mieux encore dans la forêt des astres sous la voûte du ciel.

F. B.

LA RÉFORME DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES

La proposition que j'ai émise de supprimer la dictée à l'examen du certificat d'études primaires [1] a fait couler de tels flots d'encre qu'on voudra bien sans doute me reconnaître quelque droit à compléter ma pensée et à donner mon avis, tout personnel d'ailleurs, sur les questions soumises à la discussion des instituteurs dans leurs prochaines conférences [2].

I

De la suppression de la dictée.

Quand j'ai proposé de supprimer la dictée, il va de soi qu'il ne s'agissait que de la dictée comme épreuve d'examen et nullement de la dictée comme exercice de classe. J'ai dit déjà et je répète qu'on en abuse et qu'il y aurait des exercices plus efficaces pour faire acquérir promptement aux enfants la connaissance de l'orthographe usuelle et grammaticale; mais jamais je n'ai pensé ni dit qu'on ne puisse pas tirer de la dictée d'excellents exercices pour l'étude de la langue française. Il est par trop évident que c'est surtout à l'aide de morceaux bien choisis que le maître fera cette étude, et, comme il ne peut pas procurer à ses élèves tous les livres dans lesquels se trouvent ceux qu'il veut leur faire étudier, force lui est bien de les leur donner en dictées. Il ne l'est pas moins qu'un morceau dicté sera toujours étudié avec plus de soin par les élèves et se gravera mieux dans leur mémoire. qu'un morceau qu'ils auront simplement lu. La chose est de celles, ce me semble, qui ne se discutent même pas. Autre chose est l'exercice de la dictée en classe et le parti qu'on peut en tirer pour l'étude du français, autre chose est l'épreuve de la dictée, telle qu'elle figure à l'examen du certificat d'études, telle surtout qu'elle y est pratiquée.

Ceci bien entendu, « y a-t-il lieu de supprimer la dictée comme épreuve écrite spéciale », demande M. le ministre? Je répondrai oui et non.

1. Voir la *Revue pédagogique* du 15 septembre 1889.
2. Circulaire ministérielle du 3 juin 1890.

Oui, si les choses d'ailleurs doivent rester en l'état, c'est-à-dire si la dictée doit continuer d'être l'épreuve dominante et presque toujours décisive du succès ou de l'échec des candidats, — si, par suite, elle doit constituer dans nos classes, à elle seule ou à peu près, l'étude de la langue française qu'elle rapetisse à l'étude de l'orthographe, — si elle doit fatalement amener, à l'approche de l'examen, ces coups de collier qui mettent la fièvre et la désorganisation dans l'école, ce surmenage momentané qu'entraîne forcément toute préparation spéciale, — si enfin elle doit, pour sa correction, donner lieu à ces discussions scolastiques, à ces chinoiseries dont les examens du brevet eux-mêmes nous offrent encore de si beaux spécimens.

Non, peut-être, si la dictée doit être bien choisie et bien corrigée. Il viendra sans doute un temps où, pour juger des connaissances du candidat en français, on lira sa composition, dont on appréciera le fond et la forme; puis, accessoirement, on remarquera si elle est suffisamment écrite, suffisamment orthographiée : ce seront des considérations accessoires, mais qui pourtant en feront hausser ou baisser la valeur, selon l'impression qui résultera de la lecture de la copie tout entière. Une seule note résumera le tout : ainsi en est-il au baccalauréat et dans bien d'autres examens. Il semble même que, dès maintenant, la chose pourrait se pratiquer ainsi dans les villes, et en général dans les centres pourvus de bonnes écoles, où les candidats remettent des copies pouvant supporter cette triple appréciation. Mais il est encore des candidats, surtout dans les campagnes et dans certaines régions arriérées, dont l'épreuve de rédaction est si courte, si défectueuse, qu'elle ne fournirait vraiment pas une matière suffisante pour l'appréciation de leur orthographe. Leur composition n'en est pas moins cotée de manière à ne pas les empêcher d'arriver, quelquefois même de manière à les faire arriver. On veut les recevoir quand même, et peut-être a-t-on raison. C'est par des examens comme ceux-là qu'on a débuté dans certaines régions où aujourd'hui les candidats donnent des devoirs très acceptables : peu à peu, en effet, le niveau s'est affermi, puis il s'est élevé pour devenir ce que nous le voyons. A ceux qui se sont mis en route les derniers, il faut aussi laisser le temps d'arriver. — Mais alors, a-t-on dit, ne pourrait-on pas laisser les commis-

sions libres d'ajouter ou non à la composition française une épreuve spéciale de dictée, là où elles le jugeront nécessaire, ou simplement utile? — Je ne le crois pas : cette mesure aurait l'inconvénient de jeter une sorte de discrédit sur les examens dans lesquels on ne croirait pas pouvoir se passer de cette épreuve spéciale. Que la valeur des certificats délivrés diffère, selon que les examens se passeront dans des régions où l'instruction est plus ou moins avancée, il est bien difficile qu'il en soit autrement; mais que le titre au moins soit unique et la réglementation uniforme.

Mais si la dictée est maintenue et si l'on ne veut pas qu'elle fasse dévier l'orientation de l'étude du français, il faut, ai-je dit, qu'elle soit bien choisie et bien corrigée.

J'entends, par une dictée bien choisie, celle qui a trait à des choses qu'il importe à l'enfant de savoir, qui par suite est pour lui instructive et intéressante, — celle qui ne renferme que des mots qu'il connaît ou est censé connaître, ou encore des mots correspondant à des idées qu'il a déjà, au moins d'une manière vague et inconsciente, et qui n'ont plus besoin que d'être déterminées par l'expression (et s'il s'en rencontre d'autres, comme il est difficile qu'il ne s'en rencontre pas, je voudrais que ces mots fussent épelés ou écrits au tableau noir par celui qui les dicte), — celle encore qui peut être proposée comme un modèle de l'art de penser et de bien dire, qui peut contribuer à former le jugement et le goût et à développer les bons sentiments, — celle enfin qu'on remarque à cause de ce qu'elle dit et de la manière dont elle le dit, et non pour ses difficultés orthographiques. Des améliorations ont été réalisées dans ce sens; mais qu'il reste encore à faire!

Toutefois, ce qui importe par dessus tout, c'est que la dictée soit corrigée autrement qu'elle ne l'est aujourd'hui. Que toutes les fautes y soient préalablement remarquées et même soulignées, rien de mieux; mais qu'elles soient ensuite *pesées* et non *comptées*, conformément aux intentions du Conseil supérieur, qui n'a pas reproduit dans sa dernière réglementation le tarif inséré dans son règlement primitif. S'il a cru devoir le supprimer, c'était évidemment pour que les commissions ne se crussent plus obligées de s'y astreindre. Celles-ci paraissent ne pas s'en douter et l'on discute toujours sur le nombre de fautes, tantôt cinq, tantôt dix,

au delà duquel le candidat est nécessairement éliminé, sur le nombre de points que chaque faute doit lui faire perdre, etc.

Bref, on *compte* toujours, fût-ce des quarts et jusqu'à des dixièmes de faute (!); on ne *pèse* pas. C'est ce tarif, quel qu'il soit, avec l'élimination qu'il entraîne forcément à sa suite, qui a fait accorder à la dictée cette prépondérance dont elle jouit dans les examens et qui est la cause de tous les griefs qu'on lui reproche: comme tous les pouvoirs envahissants, elle s'est perdue par ses excès. Oubliant que l'examen du certificat d'études est un examen, dans lequel chaque candidat doit être apprécié pour lui-même, et non un concours où il y ait lieu de le comparer à ses concurrents, on a cherché et cru trouver dans la dictée une base uniforme d'appréciation que ne fournissaient pas au même degré les autres épreuves. On a cru surtout que la correction de la dictée pouvait être soumise à des règles fixes, qui s'imposent sans discussion possible. C'est là une grande erreur : il est rare, en effet, que deux fautes d'orthographe aient la même gravité. Plus un mot est usuel, et plus le candidat est dans son tort s'il l'écrit mal : *hypotèse* n'est pas une faute aussi grave que *suposition*. Et si, se laissant guider par l'analogie, il écrit *alonger*, *racourcir*, comme *alourdir*, *amincir ; honnorable* comme *honneur ; battaille* comme *battu* ; la *véritée*, la *libertée*, comme la *contrée*, etc., est-il juste de lui compter partout également une faute? Je relève, dans des compositions toutes récentes, *honêtes*, *onêtes*, *honnettes*, *aunettes*, qui sont également comptés une faute : est-ce que ces quatre fautes ont la même gravité? Dans cette phrase : la pointe la plus avancée du continent », je trouve *avancé*, *avencée*, *avansée* et *avancer :* partout on compte une faute. *Dixième* est compté pour une faute, ainsi que *gents*, ainsi que *privillèges*, tout comme le serait le plus énorme nonsens! Encore une fois est-ce juste? — On imaginera tous les tarifs qu'on voudra, on n'y établira jamais une hiérarchie dans la notation qui corresponde aux degrés de gravité des fautes que peuvent commettre les candidats. Dès lors, établir un tarif et exiger qu'une commission l'applique, c'est la contraindre à commettre des injustices. Il en est de la dictée comme de toutes les autres épreuves : sa valeur résulte de son ensemble.

Pourquoi vouloir en faire une épreuve à part? Est-ce qu'il serait plus nécessaire à un enfant de savoir quand il faut redoubler la

consonne dans un mot, ou de bien connaître certaines règles assez difficiles du participe passé, que de savoir exprimer clairement ce qu'il a à dire, que de savoir faire un petit calcul pratique, que d'écrire très lisiblement? Personne, je crois, ne voudrait le soutenir. — Il y a plus. Une bonne dictée ne prouve même pas, autant qu'on semble le croire, que le candidat sache l'orthographe. On s'est étonné que certains, dont la composition française est remplie de fautes d'orthographe souvent grossières, présentassent souvent une dictée d'orthographe fort acceptable. C'est qu'on n'a pas assez réfléchi que, si leur peu de science y est pour quelque chose, la manière dont la dictée est faite y est pour plus encore. Combien de mots l'enfant écrirait mal, abandonné à lui-même, et qu'il écrit bien, si celui qui dicte sait les détacher, scander pour ainsi dire chaque syllabe, et s'il prononce distinctement toutes les lettres! Et le ton qu'il y sait mettre, et les liaisons qu'il fait ou qu'il ne fait pas en relisant! De là tant de mots que le candidat ne comprend pas ou qu'il ne comprend guère, et qu'il écrit néanmoins correctement, parce qu'il est habitué à la voix et à la manière de celui qui a dicté.

En résumé, il y a une orthographe qu'on pourrait qualifier de *suffisante* pour un élève qui sort de l'école primaire : c'est la seule qu'il faille lui demander; et s'il en fait la preuve, il mérite qu'on lui donne pour sa dictée 10 ou 9, comme on le fait pour sa composition d'écriture et pour sa composition française. Qu'on abaisse sa note à mesure qu'il s'en éloigne : voilà qui serait juste; mais que jamais elle ne descende à zéro. Je conçois à la rigueur qu'on donne zéro à une composition française, à une composition d'arithmétique, si le candidat ne répond absolument rien à la question qui lui est posée; mais il y a toujours dans sa dictée un certain nombre de mots qui sont bien écrits, et c'est même la grande majorité. On ne peut donc pas dire qu'il ne sache pas du tout d'orthographe, qu'il soit *nul* en orthographe. La dictée, en somme, n'a rien qui puisse justifier le privilège exorbitant dont elle a joui jusqu'ici dans nos examens, et de plus elle n'a même pas ce caractère particulier qu'on lui attribue de pouvoir fournir une base d'appréciation beaucoup plus uniforme ou plus équitable que les autres matières. La conséquence est qu'elle ne doit avoir que son contingent de points comme elles, et que l'admission ou le refus

du candidat doit être prononcé d'après l'ensemble de son examen.

C'est là la réforme capitale qui est à faire, en attendant mieux ; et peut-être suffirait-elle pour remettre les choses au point, c'est-à-dire pour ramener à ce qu'elle doit être l'importance qu'on attache à l'orthographe. Peut-être suffirait-elle aussi pour provoquer ce mouvement de détente dans sa fixité que demandait M. Bréal, et pour rendre possibles les réformes reconnues nécessaires par les esprits les plus modérés. Que les commissions d'examen veuillent bien, à l'avenir, ne pas regarder comme des fautes (ce qui est facile avec le système qui consiste à les peser au lieu de les compter) l'omission de certaines lettres inutiles, de consonnes parasites, de toutes ces doubles valeurs dont notre écriture est chargée, et peu à peu disparaîtra ce qu'on a justement appelé le fétichisme orthographique ; peu à peu les instituteurs, voyant que l'épreuve de la dictée ne compte que pour un quart ou pour un cinquième dans l'admissibilité de leurs élèves, n'y consacreront plus leurs meilleurs soins, leurs soins presque exclusifs, comme ils le font aujourd'hui, au détriment d'autres matières qui sont autant, sinon plus importantes ; peu à peu enfin les nouvelles générations, affranchies dès leur jeune âge de ce respect exagéré pour certaines conventions que rien ne justifie, reprendront l'habitude de ce qu'on pourrait appeler « les libertés permises », et l'Académie, à son tour, pourra reprendre son œuvre de simplification qu'arrête tout net ce tarif orthographique de nos écoles primaires, dans lesquelles se forment aujourd'hui tous les Français de demain. N'est-ce pas là cette action parallèle que demandait ici M. Hémon [1] ? Tolérer ce qui s'explique et qui n'est pas vraiment faute, peut-être cela suffirait-il « pour affaiblir dans les esprits la superstition des chinoiseries orthographiques, en diminuant, sans l'annuler, la valeur aujourd'hui prépondérante de la dictée dans les examens ».

II

Une autre question posée par la circulaire ministérielle du 3 juin dernier est celle-ci : « Y a-t-il lieu de maintenir les épreuves orales ? »

(1) Voir le dernier numéro de la *Revue*, p. 218.

Ici encore, je répondrai oui et non.

Non, si elles doivent rester ce qu'elles sont, c'est-à-dire si le nombre des candidats et la nécessité de constituer des sous-commissions fonctionnant séparément dans chaque coin de la salle, au milieu du bruit, des allées et des venues des maîtres et des élèves qui en attendent impatiemment la fin, — si la trop courte durée des épreuves, qui forcément ne peut pas dépasser quelques minutes, — si l'esprit de camaraderie bien naturel et l'intérêt réciproque des examinateurs continuent de les rendre illusoires et enlèvent même à l'examen ce je ne sais quoi de solennel et de digne, qui devrait toujours accompagner la délivrance d'un diplôme, si minime soit-il.

Oui, si elles sont réduites à la lecture et à la récitation pour être rendues pratiquement possibles, — si elles peuvent, d'une part, fournir un élément de plus pour l'appréciation du candidat; d'autre part, servir à l'instruction des maîtres eux-mêmes. Il serait regrettable assurément, alors qu'on recommande la pratique des exercices oraux dans les classes, que l'examen qui donne aux études primaires leur consécration se composât tout entier d'épreuves écrites. Il n'est peut-être pas mal non plus que le jeune candidat se présente et s'essaie à parler devant un auditoire public.

Voici, dans l'hypothèse, comment je comprendrais la chose.

Les épreuves écrites sont terminées; le certificat est virtuellement acquis à tous les candidats qui ont largement le nombre de points exigé par le règlement; pour eux l'épreuve orale n'est qu'une formalité. — C'est, du reste, ce qui a lieu en fait aujourd'hui. — Un exemple entre cent. En 1889, sur 2,827 candidats admis aux épreuves orales du certificat d'études primaires dans la Loire-Inférieure, trois seulement avaient échoué à ces épreuves. En 1890, une invitation fut adressée par l'inspecteur d'académie à tous les inspecteurs primaires de tenir la main à ce que l'examen oral — « dont on reconnaissait l'importance et l'intérêt, à condition qu'il ne fût pas expédié à la hâte comme une formalité pénible à la fin d'une journée de travail déjà longue, maîtres et élèves étant pressés de rentrer le soir même dans leurs communes souvent très éloignées » — se passât aussi sérieusement que possible et eût parfois une sanction nécessaire. Sait-on ce que produisit cette invitation? Sur 3,326 candidats admissibles en

1890, 16 seulement échouèrent aux épreuves orales. Et il en est de même à peu près partout, et il n'est pas possible qu'il en soit autrement.

Dès lors, pourquoi maintenir des épreuves qui, comme autrefois, faisaient double emploi avec les épreuves écrites et qui ne peuvent rien prouver à cause de la manière dont elles sont faites? Il suffirait que les élèves admissibles, reçus en principe, défilassent devant une commission *unique*, que présiderait l'inspecteur primaire, en présence de tous les candidats et des maîtres qui les auraient présentés. Chacun d'eux présenterait ses cahiers, son cahier mensuel notamment, et aussi celui qui renferme tous les morceaux qu'il a appris et qu'il se fait fort de réciter. Il lirait quelques lignes, ou réciterait quelques vers et tout serait dit. Deux ou trois minutes y suffiraient.

Si pourtant un candidat se faisait remarquer par sa manière de lire ou de réciter et qu'il pût être proposé en quelque sorte comme modèle à ses camarades, je voudrais que l'inspecteur primaire, avec lui, poussât plus loin et qu'il le gardât plus longtemps, pour faire voir à tous les assistants ce que certains maîtres arrivent à obtenir sur cette double matière de la lecture et de la récitation : on sait que tous les élèves d'une même école lisent et récitent, à s'y méprendre, de la même manière. Je voudrais que l'inspecteur aussi fît de préférence réciter les morceaux qui lui paraîtraient particulièrement bien choisis. De là des comparaisons intéressantes et un enseignement profitable à tous.

Quant aux candidats qui n'arrivent qu'à grande peine au nombre de points exigé pour les épreuves écrites, ou même qui seraient restés un peu au-dessous, je demanderais que l'épreuve fût pour eux sérieuse et qu'elle durât le temps nécessaire. Je voudrais que l'inspecteur pût leur poser publiquement telle question qu'il jugerait utile, notamment sur les parties où ils se seraient montrés le plus faibles aux épreuves écrites, de manière qu'ils pussent se racheter, s'ils n'ont été que malheureux ou étourdis, de manière aussi qu'ils fussent refusés sans conteste, s'ils sont insuffisants, et que, l'épreuve ayant été publique, l'assistance tout entière ratifiât tacitement la décision du jury. Ainsi comprise, l'épreuve orale ne serait plus sans objet utile : d'une part, elle fournirait des documents complémentaires sur les candidats

au sujet desquels la commission pourrait être hésitante; d'autre part, elle serait une séance pédagogique instructive et intéressante tout à la fois, qui ranimerait l'attention fatiguée et terminerait bien une journée laborieuse. Cette fois ce serait du temps bien employé. Enfin et surtout, elle serait pratique et possible. Deux heures, trois heures au plus y suffiraient généralement, et toutes les convenances voulues pourraient y être observées.

Naturellement, avec cette organisation, l'épreuve orale d'histoire et de géographie serait remplacée par une petite composition écrite. On objecte que l'enfant alors récitera par écrit des matières qu'il aura apprises par cœur, faits et même appréciations. Mais fait-il donc autre chose aujourd'hui à l'examen oral? Peut-on d'ailleurs demander qu'il invente des mots pour exprimer ce qu'il sait? Je crois au contraire que les questions, préparées à loisir, seront mieux choisies, et qu'elles marqueront mieux aux instituteurs l'esprit dans lequel l'administration veut que l'histoire et la géographie soient étudiées.

Quant aux maîtres qui demandent qu'on élargisse la matière de l'examen, et que tout ce qu'ils enseignent à leurs élèves y soit représenté par une note spéciale et distincte, ils demandent l'impossible. Est-ce bien nécessaire d'ailleurs? Quel est donc l'examen dans lequel le candidat est admis à dire tout ce qu'il sait? Il serait sans doute donné une satisfaction suffisante à leur réclamation, s'il était entendu que l'examen *peut* porter sur toutes les matières contenues aux programmes des écoles primaires et que, soit à l'épreuve écrite, soit à l'épreuve orale, le candidat doit être prêt à répondre à toute question qui ne sort pas de ces programmes. La chose paraît facile, avec la composition française notamment, dont l'objet n'est pas déterminé, et qui peut être une rédaction d'instruction morale, ou d'instruction civique, ou de sciences naturelles dans leurs applications à l'industrie et à l'agriculture, aussi bien qu'un récit, une lettre de famille ou d'affaires. Pourquoi ne demanderait-on pas aux candidats, à la suite de la dictée, d'expliquer le sens de certaines expressions, de souligner certaines espèces de mots et d'en marquer les rapports, de reconnaître certaines propositions, etc.? Ce serait un moyen de faire entrer les exercices d'analyse dans une nouvelle voie, et la chose ne présenterait aucune difficulté, si l'épreuve de la dictée est appréciée

dans son ensemble et non plus d'après le nombre des fautes relevées. On a regretté la suppression de l'épreuve orale de calcul, dans laquelle intervenaient si heureusement des questions de calcul mental; mais rien n'empêche, à la suite des deux questions écrites d'arithmétique, de faire résoudre, *également par écrit*, une petite question de calcul usuel, d'après la méthode du calcul mental. Et ainsi du reste. Je voudrais qu'à cet égard la latitude la plus grande fût laissée aux commissions et que l'inspection pût toujours faire porter principalement l'examen sur les matières qui lui paraissent avoir le plus besoin d'être relevées ou développées.

Quant à certaines matières particulières, comme le chant, la gymnastique et les travaux manuels, on peut leur appliquer la disposition prévue pour le dessin dans l'arrêté officiel et en faire des matières complémentaires donnant lieu à une mention spéciale sur le certificat. C'est la seule chose qui puisse être raisonnablement faite et elle est suffisante.

III

Reste une troisième question : « Que l'examen oral soit conservé ou non, ne serait-il pas bon que les compositions se fissent le même jour et que les sujets fussent les mêmes pour tout le département ? »

Je laisse de côté les garanties de sincérité des épreuves, que la surveillance de l'inspecteur primaire paraît seule pouvoir donner; et cette surveillance n'est plus possible, du moment où les compositions se font dans tous les centres de sa circonscription, le même jour et à la même heure.

Je n'attache pas d'autre part une importance capitale à cette uniformité d'appréciation et de niveau que permettrait la mesure. On oublie toujours que l'examen du certificat d'études n'est pas un concours et que son institution s'inspire d'un esprit tout autre. Il est bien des départements encore où l'on dresse, *par ordre de mérite*, la liste des candidats qui ont réussi : c'est un tort. Je sais qu'on y est quelquefois amené, parce qu'il existe pour les candidats qui s'y sont le plus distingués des récompenses en livres ou en livrets de caisse d'épargne; mais au moins faudrait-il que

l'établissement de la liste de mérite se bornât à ceux-là. L'examen du certificat d'études doit rester un examen ; il n'est pas, il ne doit pas être un concours : on ne voit pas dès lors l'avantage si grand que peut présenter l'uniformité des épreuves.

Mais un inconvénient de la mesure sur lequel j'insiste, parce qu'il n'a pas été assez remarqué, c'est qu'elle enlève aux inspecteurs d'académie un moyen puissant dont ils peuvent user pour imprimer à l'enseignement des diverses écoles de leur département la direction qu'ils jugent convenable. « On recommande aux instituteurs, ai-je dit ailleurs [1], de donner un enseignement pratique, de s'inspirer dans le choix de leurs devoirs des futurs besoins de leurs élèves. C'est ainsi que, dans les pays où tous les enfants se destinent à l'agriculture, il est naturel que l'enseignement ait une couleur agricole ; que, dans ceux où ils doivent plus tard se livrer à des travaux d'industrie, il convient que la dictée et les problèmes, par exemple, aient trait le plus souvent aux industries de la localité. Il en résulte que l'examen du certificat, qui a pour objet de constater les connaissances acquises par les enfants, sert aussi à donner aux instituteurs une direction par le choix des sujets que les candidats ont à traiter. Cette action dirigeante n'est plus possible avec des sujets identiques. Que serait-ce, si les sujets devaient être les mêmes pour la France entière, comme certains l'ont demandé ? Tout au plus est-ce une expérience qui pourrait être faite de loin en loin, et à l'improviste, pour marquer comme des étapes permettant de constater la marche, et sans doute aussi les progrès de l'instruction. »

Le mieux semble donc être que des sujets spéciaux soient donnés pour chaque centre d'examen. Il ne peut toutefois y avoir que des avantages à ce que ces sujets soient les mêmes pour tous les cantons d'un département qui composent le même jour, si les études y ont le même caractère ; et, d'une manière générale, à ce que les difficultés varient le moins possible d'un canton au canton voisin, et bien plus encore entre les examens des garçons et des filles d'un même canton. On évite ainsi les comparaisons fâcheuses que les familles établissent entre les diverses écoles et les appré-

1. *Le certificat d'études primaires élémentaires*, dans le recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle, 1889.

ciations souvent peu justifiées auxquelles celles-ci donnent lieu.

IV

Une dernière question qu'aurait pu poser M. le ministre est celle du maintien ou de la suppression du certificat d'études. Il s'est produit dans ces derniers temps une sorte de réaction contre cet entraînement général qui s'était partout manifesté en sa faveur. Oubliant les services qu'il a rendus et qu'il rend toujours, on lui attribue toutes sortes de mauvaises influences. Au dire de quelques esprits chagrins, il serait la cause de ce fameux surmenage dont on a tant parlé, mais qui, si l'on excepte quelques écoles de ville, n'existe nullement dans l'enseignement primaire; il fausserait l'esprit des programmes, en ce sens que maîtres et élèves n'apporteraient plus leurs soins qu'à l'étude des matières qui sont spécialement représentées à l'examen; il développerait chez les maîtres et surtout chez les élèves une vanité malsaine.

J'ai répondu ailleurs à ces diverses accusations [1]. Je demanderai seulement à reproduire ici ma conclusion. « En résumé, disais-je, le certificat d'études est une excellente institution, qui a produit d'excellents résultats. Il n'est point venu d'en haut; il n'a pas été imposé par l'administration; c'est une production spontanée des écoles elles-mêmes et des initiatives locales. Sa réglementation officielle était appelée par tous les vœux; mais elle n'a eu d'autre objet que de lui donner une certaine uniformité, et, par suite, une valeur plus fixe, mieux définie. » Il faut qu'il conserve ce caractère, et qu'à côté de ce fonds commun d'études imposées à toutes les écoles primaires de France, il tienne compte aussi, dans ses constatations, de ces études plus particulières dont le besoin se fait sentir dans chaque région. Il faut, par suite, qu'une grande liberté soit laissée aux commissions d'examen pour le choix et l'appréciation des épreuves : à cette condition seulement il conservera sa vitalité et la faveur dont il jouit auprès des familles, comme auprès des pouvoirs locaux.

I. Carré,
Inspecteur général de l'Enseignement primaire.

1. *Le certificat d'études primaires élémentaires*, p. 38.

LA PREMIÈRE INSPECTRICE PRIMAIRE

Le *Bulletin du ministère* annonçait récemment en ces termes la première création d'un poste d'inspectrice primaire :

« Conformément aux dispositions de l'article 22 § 2 de la loi du 19 juillet 1889, un emploi d'*inspectrice primaire* est créé dans l'académie de Toulouse (résidence à Toulouse). Les candidatures devront être adressées au Ministère (direction de l'enseignement primaire, 1er bureau). »

C'est, comme on le voit, l'application du paragraphe que M. Bardoux a fait insérer dans la loi et qui est ainsi conçu : « Des inspectrices primaires pourront être nommées aux mêmes conditions et dans les mêmes formes que les inspecteurs[1] ».

A l'occasion de cette vacance, on nous permettra de détacher d'une lettre privée — dont nous laisserons nos lectrices deviner la signature — quelques lignes qu'elles ne liront pas, croyons-nous, sans intérêt :

On va donc nommer *une inspectrice*. Mais qu'est-ce qu'une inspectrice? et que devra-t-elle être pour répondre à notre attente et à sa tâche? Vous savez combien cette question me préoccupe ; permettez-moi de vous dire encore une fois ce que j'en pense.

Le rôle de l'inspectrice dans une école maternelle ou dans une école primaire consiste sans doute à examiner le local, à veiller à l'exécution des règlements, à constater l'aptitude des maîtresses aux divers enseignements du programme, à leur donner des conseils de nature à perfectionner leur talent professionnel. Mais c'est la partie matérielle, terre à terre, de la tâche. Et pour cette partie-là un examen peut, jusqu'à un certain point, éclairer l'administration sur le mérite de l'aspirante inspectrice.

Mais l'inspectrice doit être mieux que cela. Elle doit apporter dans l'école cette idée malheureusement trop nouvelle, que la culture intellectuelle n'est rien sans la culture morale; que le savoir puisé

1. On sait que le certificat d'aptitude à la direction des écoles normales est, d'après les règlements, non pas seulement un titre équivalent, mais le même titre que le certificat d'aptitude à l'inspection. Il s'obtient à la suite des mêmes examens, réglés par les mêmes textes, et composés des mêmes épreuves ; il donne par conséquent les mêmes droits.

dans les livres est illusoire, s'il n'est éclairé par la réflexion; et que l'école est un lieu saint dans lequel doivent se contracter toutes les bonnes habitudes matérielles qui donnent ou conservent la santé au corps, toutes les bonnes habitudes morales qui forment les caractères.

L'inspectrice doit, dans les écoles maternelles, poser en principe que le petit enfant a droit au respect, à la pitié, à l'amour, à la liberté, à la joie; elle doit, dans les écoles primaires, *fonder* l'éducation de la femme, libre de préjugés, mais ayant, avec la conscience de sa dignité, celle de tous ses devoirs; elle doit *fonder* l'éducation de la femme du peuple, ayant l'intelligence ouverte à tout ce qui lui est utile, et ayant au cœur un idéal de simplicité, de dévouement et d'honneur.

L'élève-maîtresse reçoit ces notions à l'école normale; mais elle en sort trop jeune, et la vie de l'institutrice est si différente de la vie de l'internat!

... Laissez-moi ajouter, pour dire toute ma pensée, ce qu'il faut encore à une inspectrice. Il faut qu'elle ait vécu, qu'elle ait souffert, car nous ne valons guère que par nos souffrances, et c'est souvent de tout un passé de souffrances que nous tirons je ne sais quelle force de sympathie et de persuasion qu'on appelle ensuite le « don de l'influence ».

Et là-dessus notre correspondante reprend, avec une pointe d'ironie qu'il faut lui pardonner :

Voilà bien des choses qui échappent à l'examinateur le plus consciencieux, à l'examen le mieux conçu. L'examen prouve que l'on sait très bien la législation (ou qu'on ne la sait pas), que l'on a emmagasiné dans son cerveau toutes sortes de vérités pédagogiques, depuis... Rabelais jusqu'à la *Revue pédagogique*, et puis... c'est tout?

Non, madame, ce n'est pas tout. La loi exige de la femme, pour être investie du droit officiel d'inspecter, les mêmes conditions que de l'homme. Et, en vérité, elle ne pouvait demander moins. Mais la loi ne dit pas, et l'administration n'a jamais supposé, qu'il suffirait d'avoir satisfait à l'examen pour être une véritable inspectrice. Et c'est pourquoi nous avons tenu à faire lire aux futures postulantes les belles lignes que nous venons de vous emprunter.

F. B.

LA LANGUE ET LA LITTÉRATURE FRANÇAISE

A L'ÉTRANGER

(Fin.)

Au dix-huitième siècle la langue française triomphe à Berlin et monte sur le trône avec Frédéric II. On sait que ce prince, au milieu des travaux et des agitations de son règne, ne cessa de sacrifier à ses goûts littéraires, d'étudier la poésie, la philosophie et la musique. Il attira à sa cour Maupertuis, qu'il mit à la tête de l'Académie royale de Berlin, d'Argens, La Mettrie, deux épicuriens qui lui donnaient la réplique après boire; enfin Voltaire, qui compta tous les princes de l'Europe parmi ses correspondants : l'empressement des rois à lier avec lui un commerce épistolaire l'avait fait surnommer « le ministre des relations extérieures de la philosophie ». A Berlin, la tâche particulière de Voltaire était de revoir les écrits de Frédéric, de corriger ses vers. Le royal élève se montrait fort docile; mais le maître, comblé d'honneurs et d'argent, se lassa bientôt de ce métier de « blanchisseur et teinturier ». D'ailleurs, deux potentats si voisins ne pouvaient s'entendre; le bon ménage dura peu : il y avait jalousie de métier. Le « docile élève » eut le tort d'adresser à Baculard d'Arnaud des vers où il l'appelait son Ovide et le signalait comme le successeur de Voltaire « à son couchant ». L'épître fut communiquée un beau matin au philosophe : « D'Arnaud à son aurore! s'écria-t-il en sautant du lit, en chemise et tout enflammé de colère, d'Arnaud à son aurore et Voltaire à son couchant! Que Frédéric se mêle de régner et non de me juger; j'irai, oui, j'irai apprendre à ce roi que je ne me couche pas encore! » Et voilà la guerre allumée : Voltaire cribla de ses plaisanteries acérées l'Ovide du roi de Prusse; Frédéric permit à toute sa bande de traiter, dans les petits soupers de Potsdam, les œuvres et la personne de Voltaire avec le même sans façon que les dogmes catholiques. Enfin, le philosophe demanda et obtint son congé; il partit, renvoyant tout : clé de

chambellan, croix, pension, mais conservant certain recueil de poésies du roi; on courut après lui, on le rattrapa et on le garda à vue, jusqu'à ce qu'il eût rendu le malheureux recueil qu'on ne voulait point laisser exposé à ses indiscrétions.

Au reste, Frédéric II ne protégea pas seulement la langue française, il fut lui-même un remarquable écrivain français; plein de mépris pour la langue et les écrivains de son pays, il considérait la nôtre comme la seule qui convînt à des hommes et à des penseurs. Maniant la prose française d'une façon remarquable, il s'acharnait, avec une persévérance digne d'un meilleur sort, à faire des vers français dont il ne se dissimulait pas la médiocrité. Menacé par les Autrichiens, les Français, les Russes et les Saxons, enserré dans un cercle de fer et de feu par Daun, d'Estrées, Soubise, il écrivait à Voltaire avant Rossbach :

Pour moi, menacé du naufrage,
Je dois, en affrontant l'orage,
Penser, vivre et mourir en roi.

Ses écrits : l'*Anti-Machiavel*, les *Mémoires pour servir à l'histoire de Brandebourg*, l'*Histoire de la guerre de Sept ans*, etc., sont tous rédigés en français. Sa femme, Elisabeth-Christine, qui vivait au château de Schœnhausen, dans la retraite et la culture des lettres, écrivit divers ouvrages allemands, qu'elle avait ensuite le plaisir de traduire en francais : *Méditations sur les soins que la Providence a des humains*; *Réflexions pour tous les jours de la semaine*; la *Sage révolution*. Quand cette ressource lui manquait, elle traduisait les ouvrages des autres : Gellert, Spalding, Sturm, etc.

Pendant que nos philosophes allaient à Berlin, l'Allemand Grimm se poussait dans le monde parisien. Instruit et habile, ayant presque autant de savoir que de savoir-faire, il devenait le protégé de Mme d'Epinay, l'ami de Rousseau et de Diderot, et rédigeait sa fameuse *Correspondance littéraire* qui faisait dire à Voltaire : « De quoi s'avise donc ce Bohémien d'avoir plus d'esprit que nous? » Malheureusement cet homme du Nord avait, au contraire des sages, la tête chaude et le cœur froid; le succès l'étourdit, il oublia toute mesure, se brouilla d'abord avec Rousseau, ce qui était toujours facile, puis avec tout le monde, ce qui était au moins imprudent. Ministre de la ville de Francfort près la cour

de France, il se vit même enlever cette place pour avoir critiqué dans ses dépêches les ministres de Louis XV avec la même causticité qu'il eût fait de simples écrivains.

Notre souveraineté littéraire et intellectuelle était donc, au dix-huitième siècle, proclamée, comme partout, à Berlin, où l'on couronnait, je l'ai déjà dit, un mémoire de Rivarol sur l'*universalité de la langue française*. L'auteur, dans le style du temps, déclarait que la langue française, « dégagée de tous les protocoles que la bassesse invente pour la vanité, et la faiblesse pour le pouvoir, en est plus faite pour la conversation, lien des hommes et charme de tous les âges, et, puisqu'il faut le dire, elle est de toutes les langues la seule qui ait une probité attachée à son génie. Sûre, sociable, raisonnable, ce n'est plus la langue française, c'est la langue humaine. » Quelques années après, le grand voyageur et naturaliste allemand, A. de Humboldt, venait se fixer à Paris (de 1807 à 1847) et y publiait en français plusieurs ouvrages, fondus plus tard dans son gigantesque *Cosmos*. Un autre Allemand, un « Prussien libéré » comme il s'appelait lui-même, Henri Heine, passait en France après la révolution de juillet et y devenait collaborateur de la *Revue des Deux Mondes*. Ecrivain original, poète lyrique à ses heures, humoriste plein d'une fine ironie, il était à la fois triste et gai, délicat et cynique, passionné et insensible, mais si français qu'il disait de temps en temps, lui aussi, du mal de son pays. Enfin, même de nos jours, un homme d'État viennois, le baron de Hubner, a écrit dans notre langue ses intéressantes *Promenades autour du monde*.

Au dix-septième siècle, la Hollande devint le pays d'élection de tous les esprits libres et hardis qui craignaient les foudres de la Sorbonne ou la colère du Grand Roi. Elle avait déjà donné asile au savant Scaliger; elle fut la seconde patrie de Descartes, qui y passa vingt ans dans la retraite et la solitude : c'est en Hollande qu'il composa ses principaux ouvrages, et son livre le plus connu, le *Discours de la Méthode*, parut à Leyde en 1637. Il écrivait à Balzac : « Puisque vous songez tout de bon à vous retirer de la cour, vous pardonnerez à mon zèle si je vous conseille de choisir Amsterdam pour votre retraite... Quel autre lieu pourrait-on choisir au reste du monde où toutes les commodités de la vie soient si faciles à

trouver qu'en celui-ci? Quel autre pays où l'on puisse jouir d'une liberté si entière, où l'on puisse dormir avec moins d'inquiétude,... où les empoisonnements, les trahisons, les calomnies soient moins connus, et où il soit demeuré plus de restes de l'innocence de nos aïeux? » Tableau flatteur et sans doute un peu flatté, bien fait d'ailleurs pour entraîner son ami; mais Balzac qui mettait, dit-on, quinze jours à écrire une lettre et à arrondir une période, ne put jamais se résoudre à un si long voyage. — Le savant érudit Saumaise, empêché comme protestant de succéder à son père dans la charge de conseiller au parlement de Dijon, accepta la chaire que lui offrirent les curateurs de l'Académie de Leyde et qu'avaient illustrée Juste Lipse et Joseph Scaliger. Appelé en Suède par la reine Christine, il resta un an à Stockholm, puis retourna bien vite en son pays d'adoption, où il excitait le plus vif enthousiasme. « Notre Académie, disaient les curateurs, ne peut pas plus se passer de Saumaise que le monde ne peut se passer de soleil ». A Rotterdam, P. Bayle enseignait sa philosophie sceptique, que battait en brèche le théologien Jacquelot. Il recommandait la modération aux protestants français réfugiés par milliers en Hollande, et qui aggravaient par de violents libelles contre Louis XIV le sort de leurs coreligionnaires restés en France. Un autre théologien, Saurin, y publiait ses divers traités *De l'amour de Dieu*, *De l'amour du prochain*, etc. Les deux frères Basnage de Beauval y faisaient aimer le français par leur politesse, leur douceur, leur bonne foi, rehaussées d'une solide érudition; pendant que Jurieu, esprit âpre et fanatique, attaquait tout le monde, surtout Bayle et Saumaise, les trouvant tous trop tolérants et pas assez orthodoxes. — D'autre part, les Hollandais mettaient alors leur honneur à traduire nos poètes classiques et à jouer notre théâtre. Les journaux rédigés en français étaient nombreux pour l'époque: les *Nouvelles de la république des lettres*, la *Bibliothèque universelle*, les *Lettres historiques*, le *Mercure historique*, l'*Esprit des cours de l'Europe*, etc. Ces gazettes pénétraient jusqu'à Versailles et firent plus d'une fois froncer le sourcil olympien de Louis XIV. — Au siècle suivant, notre influence s'accrut encore avec Voltaire, Diderot, d'Alembert, Rousseau, Buffon, etc., dont la gloire fut européenne. Créé roi de Hollande en 1806, Louis Bonaparte trouva moyen de se faire aimer de ses sujets, malgré

les exigences de son terrible frère, et continua les bonnes traditions qui rattachent l'un à l'autre les deux pays.

La Belgique a toujours été un pays de langue française. Les deux tiers des journaux y sont rédigés en français, et ce sont ceux qui ont la plus grande publicité. Pour les livres, grâce au voisinage de Paris, l'influence est bien autrement prépondérante. Littérairement, Bruxelles est une cité presque entièrement française, un second Paris, comme le prétendent les Belges. « Je ne vois pas plus de différence entre nous, me disait l'un d'eux, qu'entre *savez-vous* et *vous savez*. » Il a peut-être raison. Un des plus spirituels écrivains de la Belgique, le prince de Ligne, favori de Marie-Thérèse et de Catherine II, choyé dans la société parisienne qu'il charmait par ses saillies, a laissé un grand nombre d'écrits, tous en français. Son style piquant et original faisait dire à Mme de Staël qu'il est « le seul étranger, qui dans le genre français, au lieu d'être imitateur, est devenu modèle ».

Un autre pays de langue française touche à notre frontière de l'est, c'est la Suisse. Pour y arriver, il nous faut passer le cœur serré devant Metz, Strasbourg et Mulhouse. L'Alsace est là, qui s'est remise à parler l'allemand que pendant deux cents ans nous n'avons pas su lui faire oublier ! On ne répète plus autant chez nous que c'est le maître d'école prussien qui a gagné la bataille de Sadowa, mais c'est certainement lui qui est en train de nouer et de serrer les liens de la nouvelle province avec l'empire germanique. Tout espoir serait perdu si ces habiles mesures n'étaient appuyées de temps en temps d'une certaine violence qui n'est pas faite pour nous nuire.

La Suisse a trois langues indigènes : l'allemand, le français et l'italien. Le nord, le centre et l'est parlent allemand ; le sud-ouest, c'est-à-dire le bassin du lac de Genève et du lac de Neuchâtel, parle français. Notre langue a remonté le Rhône jusqu'à Sion et s'est étendue sur les pentes des Alpes et du Jura qui viennent mourir sous les eaux bleues du Léman. Autour de cette mer intérieure, de ce splendide miroir où le Mont-Blanc daigne, dans les beaux jours, contempler ses neiges éternelles, toute une ceinture de villes et de villages qui parlent, chantent et sourient dans notre langue. C'est d'abord Genève, la ville industrieuse et littéraire, qui nous a donné Rousseau, l'émule de Voltaire ; Necker,

le dernier ministre de Louis XVI; H.-B. de Saussure, l'illustre savant qui a le premier gravi le Mont-Blanc; l'historien Sismondi, qui publia à Paris ses grands ouvrages historiques et littéraires; Tœppfer, l'aimable auteur des *Nouvelles genevoises* et des *Voyages en zigzag*; Amiel, le doux philosophe. Plus loin, c'est Coppet où a vécu Mme de Staël; Lausanne à mi-côte avec son port à ses pieds, la gracieuse baie d'Ouchy. Là ont grandi Benjamin Constant de Rebecque, dont le père avait été en correspondance avec Voltaire et qui joua sous la Restauration un rôle politique important; Alexandre Vinet, le célèbre critique; enfin le poète Juste Olivier. En remontant vers le nord, voici Fribourg, où se dresse la statue du sage pédagogue, le père Girard; Neuchâtel, qui a donné à la France le mécanicien Breguet et le peintre Léopold Robert. Même en pays allemand, nous pouvons réclamer comme nôtres, à Berne : le littérateur Bonstetten, philosophe plein d'élégance, de chaleur et d'imagination, qui a écrit en français ses principaux ouvrages; à Soleure, le baron de Besenval, dont Sainte-Beuve disait : « Besenval est certainement, avec Benjamin Constant, le Suisse le plus français qui ait jamais été »; à Bâle : l'illustre Euler, et toute la dynastie savante des Bernouilli (Jacques, Jean son frère, et Daniel fils de Jean), qui furent de 1697 à 1807 les lauréats et les correspondants de l'Académie des sciences de Paris. On prétend même, détail inouï! que le dernier, Daniel, remporta tant de prix à notre Académie qu'il put s'en faire des rentes.

L'Italie au dix-septième siècle fournit à nos poètes quelques imbroglios et quelques concetti, mais subit à son tour l'influence toute puissante du grand règne. Au dix-huitième, la lecture de nos meilleurs écrivains y produit une sorte de Renaissance littéraire; le duc de Parme attire dans sa capitale Mably et son frère Condillac, qu'il fait précepteur de son fils, l'abbé Millot qu'il nomme professeur d'histoire au collège des Nobles. Cependant l'abbé Galiani, lié avec Grimm et Diderot, entretient avec Mme d'Épinay une correspondance où se révèle un esprit fin, ironique, surtout dissimulé. On lui doit sans doute l'expression *lire entre les lignes* : « Vous lisez les lignes qui sont dans mon livre, avait-il coutume de dire, vous n'y profitez guère; c'est le blanc qui est entre les lignes qu'il faut lire, car c'est là que j'ai mis ce

qu'il y a d'essentiel ». Il écrivit des *Dialogues sur le commerce des blés* qui le brouillèrent avec les économistes du temps. De retour à Naples, après un long séjour en France comme secrétaire de la légation napolitaine, il disait en soupirant : « J'étais une plante parisienne! » — Un autre Italien, Goldoni, fait lecteur et maître d'italien de Mesdames, filles de Louis XV, recevait une pension de 4,000 livres qu'il perdait après le 10 août 1792, mais que la Convention lui rendit, la veille même du jour où il mourait pauvre et presque aveugle. Doué d'un esprit vif et original, il fut d'abord méconnu à Venise, sa ville natale; mais lorsqu'il eut fait paraître en français le *Bourru bienfaisant*, comédie en cinq actes, qui eut un vif succès à Paris, ses compatriotes le considérèrent comme un Molière italien.

La littérature française et la littérature espagnole se prêtent, au dix-septième siècle, un mutuel concours et sont tour à tour imitatrices ou originales. Lope de Vega et Calderon empruntent à nos poèmes chevaléresques plusieurs sujets dramatiques; Corneille est redevable à Guilhem de Castro de son Cid ou du moins du type de ce héros castillan, que Diamante a repris à Corneille. On a cru la tragédie d'Héraclius issue de la pièce de Calderon intitulée: *En cette vie tout est vérité et tout est mensonge;* mais c'est le contraire qui est vrai : le rapprochement des dates le prouve. Par exemple, il n'est pas douteux que Molière a tiré sa *Princesse d'Élide* du *Dédain pour dédain* de Moreto, sans parler de *Don Juan* qui, d'origine espagnole, est devenu européen. En 1700, Philippe V de Bourbon devint roi d'Espagne, et sous son règne commença la décadence littéraire. On peut à peine alors citer un publiciste, Jovellanos, un poète, Gallego, dans ce pays où, cent ans auparavent, Lope de Vega pouvait s'écrier, presque sans exagération : « *En cada esquina cuatro mil poetas* (quatre mille poètes à chaque coin de rue) ! » Les efforts du petit-fils de Louis XIV pour ranimer la vie intellectuelle échouèrent devant un parti d'opposition qui combattait les *afrancesados*, les *gallicistes*. D'un autre côté, l'esprit philosophique français profita de ce que les Pyrénées étaient abaissées, sinon supprimées, pour se glisser en Espagne et tarir à jamais l'inspiration poétique qui avait animé les romanceros.

IV

Il est difficile de suivre en Orient, à l'autre extrémité de la Méditerranée, les progrès de la langue française, pendant le dix-septième et le dix-huitième siècle. Cependant si j'en juge par la faveur dont jouit aujourd'hui notre langue dans ces contrées éloignées, notre influence importée là-bas par les Croisés n'a jamais complètement disparu. Au seizième siècle, François Ier, pressé par son puissant rival Charles Quint, tendait la main à Soliman qui promettait d'aider de tout son pouvoir son ami « le padichah de France ». Cette alliance séculaire, mais exempte de toute faiblesse, avec l'empire ottoman, s'est maintenue sous nos différents régimes, et nous l'avons glorieusement confirmée en 1854 sous les murs de Sébastopol. De là pour la France une situation longtemps prépondérante dans les mers du Levant.

De plus, dès 1536, un ambassadeur français, Laforêt, concluait avec la Porte une capitulation par laquelle les négociants de toutes nations, ceux de Venise exceptés, qui voulurent trafiquer dans ces parages, durent s'y placer sous la protection de nos consuls. Alors naquit en Orient, pour la plus grande gloire de notre pays, une tradition qui a persisté jusqu'à nos jours: la France abrite sous son drapeau tous les chrétiens établis parmi les infidèles; elle est le refuge et la force de tous ceux qui étaient obligés jadis de plier devant les musulmans, de subir mille injures, mille avanies[1]. Ce rôle chevaleresque, elle l'a toujours fidèlement rempli, depuis Henri IV qui renouvela les traités de François Ier, jusqu'à Napoléon III qui envoya en Syrie 6,000 soldats pour venger le massacre des chrétiens du Liban. Il ne faut donc pas s'étonner si l'on retrouve partout notre langue et nos usages à Constantinople, à Smyrne, à Athènes, etc. On cause en français dans les salons; plusieurs journaux (vingt à Constantinople, trois à Smyrne) paraissent en français; ce sont des pièces françaises que l'on joue au théâtre, des refrains français qu'on chante dans les cafés. Pour les postes, les télégraphes, la banque ottomane, la régie

1. Ce mot, qui veut dire *affront*, signifiait précisément à l'origine les vexations que les Turcs exerçaient contre les marchands chrétiens pour leur extorquer de l'argent.

impériale des tabacs, tout, comptes et imprimés, est rédigé en turc et en français. Tous nos romans, toutes nos œuvres littéraires sont lus avec avidité; les écrivains indigènes se piquent d'émulation et veulent aussi produire quelque chose dans notre langue. Il n'est pas rare de voir aux vitrines des libraires de Péra, le quartier européen à Constantinople, de petites plaquettes ornées de frontispices où des amours entrelacés voltigent dans des nuages roses : ces « Bouquets à Iris » retardent généralement d'un siècle sur nos productions contemporaines et ont un charme suranné. A Salonique, on peut entendre les troupes turques, qui font l'exercice sous les murs de la ville, s'ébranler ou s'arrêter ponctuellement aux commandements de *marche* et de *halte* prononcés en bon français. A Athènes, où l'on a noblement conservé le souvenir de notre libératrice intervention, la langue française est d'un usage courant. Le voyageur qui débarque à Jaffa est assailli dans les rues par les bambins qui lui crient : « Cirer vos bottes pour l'amour de Dieu ! » Sur le versant occidental du Liban habitent les chrétiens Maronites, qui furent, pendant les Croisades, les alliés naturels des Occidentaux contre les musulmans; en 1215, ils reconnurent l'autorité du pape, et sont considérés depuis comme les protégés spéciaux des peuples catholiques. On les appelle les « Français du Liban ». Ils montrent d'ailleurs avec orgueil deux lettres de Louis XIV et de Louis XV qui leur promettent l'appui constant de la France. Plusieurs apprennent notre langue et la parlent avec facilité; le voyageur qui traverse le Liban est tout étonné de s'entendre saluer d'un « Bonjour, monsieur », prononcé en bon français. Pareille surprise fut éprouvée par Châteaubriand, voyageant dans les mêmes contrées : « Tout à coup, je fus frappé de ces mots prononcés distinctement en français : *En avant! Marche!* Je tournai la tête et j'aperçus une troupe de petits Arabes qui faisaient l'exercice avec des bâtons de palmiers. Je ne sais quel vieux souvenir de ma première vie me tourmente, et quand on me parle d'un soldat français le cœur me bat; mais voir de petits Bédouins dans les montagnes de la Judée imiter nos exercices militaires et garder le souvenir de notre valeur, les entendre prononcer les mots qui sont, pour ainsi dire, les mots d'ordre de nos armées et les seuls que sachent nos grenadiers, il y aurait eu de quoi

toucher un homme moins amoureux que moi de la gloire de la patrie. » Ces petits Bédouins avaient sans doute entendu conter sous les tentes la légende merveilleuse du sultan Kebir (le « sultan de feu »), Bonaparte, qui avait pris en quinze jours El-Arich, Gaza, Jaffa et écrasé au Mont-Thabor 25,000 Turcs avec 6,000 Français.

V

En résumé notre belle langue française a été pendant le dix-septième et le dix-huitième siècle la langue du monde civilisé; elle a été l'interprète des savants et des poètes, des rois et des philosophes; l'intermédiaire préféré de tous ceux qui étaient épris des sciences, des lettres ou des arts, de tous ceux qui avaient le culte de la pensée. Elle a joui d'une telle faveur, surtout dans les cours du nord, qu'elle a parfois suspendu les progrès de la langue indigène et retardé en plusieurs contrées l'éclosion d'une littérature nationale. Nous avons vu des auteurs étrangers dédaigner leur langue maternelle et écrire en français; il y a eu une littérature française hors de France : phénomène unique dans l'histoire des peuples modernes. Encore aujourd'hui elle est la langue commune de la société polie; elle domine au théâtre, dans les romans, dans les journaux. Nécessaire aux princes pour leurs entrevues, aux savants pour les congrès internationaux, elle est devenue par sa clarté transparente, par son inflexible logique, par sa probité, comme disait Rivarol, la langue naturelle de la diplomatie. Quand M. de Bismarck a voulu dans la correspondance diplomatique remplacer le français par son idiome germanique, il a rencontré un obstacle imprévu : à une dépêche en allemand, le cabinet de Saint-Pétersbourg a répondu par une dépêche en russe. N'est-ce pas en français qu'ont eu lieu les délibérations de la fameuse conférence ouvrière internationale de Berlin? Cette langue, proscrite en Alsace, a donc triomphalement résonné dans la capitale des vainqueurs. Ainsi, qu'on le veuille ou non, le français continue à servir d'intermédiaire aux autres nations, et l'on peut être sûr que si deux souverains ou deux ministres veulent dire entre eux du mal de nous, ils sont presque toujours forcés de se le dire en français : c'est notre revanche. Au point de vue philosophique, la langue

française est encore, par sa précision rigoureuse, comme un creuset d'où les idées lourdes et massives, d'où les conceptions confuses sortent avec des ailes. C'est en français qu'un des esprits les plus nets de l'Angleterre, l'historien Gibbon, faisait ses extraits de lecture; en français que Henri Heine retrouvait son humour et son ironie. Que d'autres on pourrait citer qui ont essayé, comme le philosophe Schelling, de voir clair dans leurs nuages à l'aide de notre langue? « J'écris, disait-il, ma phrase en français, puis je la traduis en allemand ». Il est vrai que souvent l'idée n'en était pas plus claire, mais à qui la faute? M. Jules Simon disait justement : « Je crois qu'on peut affirmer que la langue française est celle dans laquelle il est le plus difficile de déraisonner. Jamais on ne déraisonne et jamais on n'équivoque quand on parle français, sans être forcé de convenir immédiatement que ce n'est plus le français qu'on parle. »

Mais si le français est toujours la langue privilégiée des délicats, des lettrés, des artistes, est-il aussi universellement répandu qu'autrefois; enfin a-t-il toujours l'avantage du nombre? Hélas! il faut l'avouer, notre langue, tenue en échec par l'anglais, l'allemand, le slave, reste stationnaire, ou plutôt elle recule puisqu'elle n'avance pas. La lutte lui est d'autant plus difficile que la population de la France n'augmente guère : à peine un accroissement de onze millions d'habitants en quatre-vingt-cinq ans! Tandis que nous piétinons sur place, le nombre de nos voisins a triplé, quadruplé; tandis que cinquante millions d'hommes à peine parlent français, l'allemand est la langue maternelle de plus de soixante-dix millions d'hommes dans l'Europe centrale et va peut-être dominer aux États-Unis; les millions d'Anglo-Saxons essaimés par le monde apprennent l'anglais à plus de trois cents millions de sujets étrangers; de la mer Baltique à l'Océan Pacifique le russe sera bientôt parlé par plus de cent vingt millions d'hommes. Encore ne mets-je pas en ligne de compte l'arabe et le chinois, qui ne sont point des quantités négligeables. A ceux qui seraient tentés de se consoler trop aisément de la diminution de notre influence au dehors, il est facile de montrer que cet affaiblissement coûte cher. En effet, il entraîne non seulement la perte de cette chose idéale, impalpable, mais nécessaire à un grand peuple, qu'on appelle le prestige, mais

encore la perte de cette force visible et palpable qu'on appelle la clientèle commerciale. On l'a dit justement : « Tout lecteur d'un livre français devient un ami de la France, et tout ami de la France est un client naturel des produits français ». Aussi qu'on me permette, en finissant, de signaler les généreux efforts de l'*Alliance française*, de cette association qui a été fondée *pour la propagande de la langue française dans nos colonies et à l'étranger*. L'idée était grande et féconde : elle a fait son chemin. L'association, constituée par neuf personnes au début, compte maintenant plus de seize mille membres. Sa propagande devait d'abord s'exercer dans le bassin de la Méditerranée ; elle embrasse aujourd'hui le monde entier. Son action s'étend non seulement à nos colonies africaines et aux établissements chrétiens du Levant, mais encore aux peuples de l'extrême Asie : Tonkinois, Chinois, Japonais. Elle a encouragé le français dans nos anciennes colonies d'Amérique : Canada, Louisiane, Antilles, etc. ; réveillé notre langue dans les Cyclades, à Maurice, à Madagascar, et fait balbutier les premiers mots de notre vocabulaire aux insulaires perdus au milieu de l'Océan Pacifique. Exclusivement patriotique, étrangère à tout esprit de secte ou de parti, l'Alliance mérite toutes les sympathies. Elle fait appel aux hommes de bonne volonté de toute opinion et de toute croyance, aux diplomates, aux voyageurs, aux écrivains, aux maîtres de la jeunesse, enfin à tous ceux qui aiment la langue française et ont souci de ses destinées.

J. DUSSOUCHET.

LE PALAIS DU PEUPLE DE L'EAST-END (LONDRES)

En Angleterre, comme dans la plupart des pays de l'Europe, on s'occupe activement, depuis quelque cinquante ans, d'améliorer le sort des classes populaires; mais mieux qu'ailleurs on a compris qu'il serait inutile et dangereux de relever leur condition matérielle sans élever en même temps leur niveau intellectuel et moral. De là, depuis une trentaine d'années, la fondation des écoles techniques, les collèges d'ouvriers (*Workingmen's Colleges*), les bibliothèques gratuites (*Free Libraries*), les conférences ouvrières données par des membres des universités (*University extension Lectures* et *Recreative evening Classes*), les champs de jeux à l'usage du peuple, les concerts populaires à deux sous, etc.

Mais toutes ces institutions d'éducation populaire existaient jusqu'ici indépendantes et dispersées. On eut l'idée de fonder un établissement qui réunît tout qui ne se trouve ailleurs qu'isolé. C'est ce qu'on a fait en créant le *Palais du peuple* de l'East-End de Londres.

Établi au centre du plus triste des quartiers pauvres du monde, le *People's Palace* réunit tout ce qui peut instruire, consoler et améliorer les malheureux. A leurs enfants il offre une solide éducation professionnelle; à eux-mêmes des livres et du savoir, des jeux et des récréations, la santé de l'âme et du corps. Admirable lieu d'assemblée, centre de vie intellectuelle et morale, source de saines jouissances, il ne ment donc pas à son titre; c'est bien réellement le « Palais du peuple » de ce pauvre district. Nous allons dire en quelques mots comment il a été construit, et quels services il a déjà rendus.

Vers 1840, un riche propriétaire de l'East-End mourait en laissant par testament une certaine somme dont les revenus devaient être consacrés à l'éducation et à l'amélioration des pauvres de son quartier. Mais ce fonds restait presque inutile entre les mains des héritiers, quand Sir E. Hay Currie, un des membres du corps des *Charity Commissioners*, qui surveille l'emploi des donations charitables, attira l'attention de ses collègues sur la mauvaise gestion du legs Beaumont. Il restait une somme d'environ 300,000 francs, qui fut remise entre les mains des *Charity Commissioners*. Ce n'était pas assez pour entreprendre une œuvre de quelque utilité dans un quartier si étendu. Sir E. Hay Currie se mit en campagne pour augmenter ce fonds; les sommes qu'il a obtenues de la charité publique ont fini par atteindre le chiffre de plus de trois millions. Mais c'est un événement littéraire et social qui vint lui inspirer la conception du Palais du peuple et lui fournir dans une certaine mesure les moyens de la réaliser.

En 1882, M. W. Besant publiait un roman célèbre, *All Sorts and Conditions of Men*. C'était un plaidoyer sincère et convaincu en faveur de cette grande ville négligée de l'East-End, ravagée par le vice et la misère, ignorée du riche, inconnue de tous, vide de tout monument, dépourvue de tout autre lieu de plaisir que les « palais du gin », et habité cependant par une population grouillante de plus de deux millions d'êtres. L'auteur insistait sur le contraste presque scandaleux qui existe entre les quartiers sains, verdoyants et splendides de l'Ouest et les régions sales et désolées qui s'étendent dans l'Est de Londres; il décrivait avec vigueur les hontes et les tristesses de cette « cité sans joie », et faisait appel au cœur et à la bourse des riches pour réparer le long oubli dans lequel ils avaient tenu l'East-End. Ses héros, un jeune homme et sa riche fiancée, quittent la vie charmante et inutile qu'ils ont menée jusqu'alors, et viennent s'établir dans l'East-End au milieu de leurs frères pauvres pour les civiliser et les relever. Ils bâtissent à grands frais un « Palais de Délices », dans lequel ils offrent aux misérables tous les plaisirs dont les riches jouissent sans y penser. Livres, leçons, peintures, concerts, fêtes, tout ce qui peut élever l'âme des travailleurs et leur faire oublier les misères de la vie, est réuni par les amoureux philanthropes dans ce palais enchanté. Le succès du roman fut considérable et l'East-End devint à la mode. Sir E. Hay Currie en profita de deux façons. L'attention publique étant vivement attirée de ce côté, il eut moins de peine à réunir les fonds nécessaires pour l'œuvre qu'il méditait. Enfin le plan même de cette œuvre lui était sinon tout à fait fourni, du moins clairement indiqué dans le roman de M. Besant. Le « Palais de Délices » du romancier allait, sous le nom de « Palais du Peuple », devenir une réalité.

On acheta au centre de l'East-End plus de deux hectares de terrain, et les travaux furent poussés si activement que le 14 mai 1887, durant son Jubilé, la reine put inaugurer dans le corps principal la grande salle qui porte son nom.

Tel est le concours de circonstances auxquelles le Palais du peuple doit son origine. Mais les circonstances ne sont rien sans ceux qui les mettent à profit : les habitants de l'East-End doivent bien être reconnaissants à J.-B. Beaumont pour son legs, à M. Besant pour son roman, au public pour ses dons, mais c'est à Sir E. Hay Currie, à son énergie patiente et à son calme enthousiasme, qu'ils doivent leur Palais du peuple.

L'établissement s'élève dans Mile End Road, à l'endroit où viennent se rejoindre les grandes voies qui parcourent ce quartier compact. C'est au dessus de Whitechapel, si tristement célèbre, de Stepney et de Limehouse, les quartiers des docks, de Bethnal Green, ce sinistre et populeux district, de Bow et de Bromley, ces bas-fonds inconnus, que s'élèveront bientôt, comme un signe de ralliement, les deux grands minarets du Palais du peuple. Pour le moment, on ne peut

encore les voir qu'en imagination. La façade, en effet, n'est pas terminée. Ce sera une grande rotonde avec de larges portiques et flanquée de deux ailes droites. Elle s'élèvera dans de beaux jardins ornés de fontaines et de jets d'eau. Dans un quartier si pauvre, si dénué de monuments, et où la laideur s'étale partout, cette question d'aspect a bien son importance.

Mais pénétrons plus avant dans l'édifice, et, pour ne pas perdre de temps, procédons avec ordre. A tout seigneur, tout honneur. Sa Majesté le Peuple aura notre première visite. Mais, pour le voir dans son palais, il faut attendre une soirée d'apparat. Aux autres moments. Sa Majesté ne se rencontre qu'en salopette aux coins des ateliers. Mais allons au Palais du peuple un mercredi ou un samedi soir; pénétrons dans la salle de la Reine, où deux mille cinq cents personnes sont assises à l'aise, et nous le verrons là, le peuple de l'East-End, réuni soit pour entendre un morceau sur le grand orgue, un des plus beaux d'Angleterre, ou pour applaudir quelque prestidigitateur en renom, soit pour écouter des monologues et chansons comiques, soit même pour assister à une véritable représentation théâtrale. A voir la mine satisfaite de tous ces gens, on sent qu'ils sont *at home* et qu'ils s'y plaisent. Savez-vous combien de telles soirées leur coûtent? Quatre à six sous! — Mais encore faut-il les payer. Les administrateurs du Palais du peuple pensent avec raison qu'on n'apprécie pas ce qui vous est offert gratuitement. Ils veulent que chacun donne un peu pour recevoir davantage.

Après avoir ainsi rendu nos devoirs au maître de la maison, passons à son domaine. Voici d'abord les écoles professionnelles : c'est la *nursery* du logis et c'est là que s'élèvent les futurs héritiers. Ils sont en ce moment plus de quatre cents : âgés de douze ans au moins, ils ont passé le cinquième *standard* de l'école primaire, et s'engagent au moment de l'admission à fréquenter les cours pendant au moins douze mois. Ceux qui le peuvent paient douze sous d'écolage par semaine, il y a de nombreuses bourses pour les autres. Les études, qui durent trois ans, sont à peu près les mêmes que dans nos écoles professionnelles. Plusieurs choses sont cependant à noter. D'abord la netteté parfaite du but qu'on se propose : « Nous ne comptons point faire de vous des ouvriers accomplis, disent les maîtres à leurs élèves, encore moins des employés de bureaux; nous voulons simplement vous amener à choisir une carrière en connaissance de cause, et, cette carrière choisie, diminuer la durée et les dangers de l'apprentissage en vous offrant toutes les connaissances théoriques et un peu de l'habileté pratique nécessaires pour la courir ». De là des programmes qui seraient intéressants pour beaucoup de nos directeurs d'écoles primaires supérieures. La culture professionnelle est hardiment mise au premier rang : on consacre seize heures par semaine au travail manuel contre quatorze dévouées aux autres études. Comme on veut avant tout déterminer des vocations, la première année tout entière

est consacrée à une éducation professionnelle au cours de laquelle les aptitudes particulières des élèves se révèlent. Alors seulement on leur permet de se spécialiser; les uns se vouent au travail du bois et des métaux, les autres à la chimie ou au dessin. Non seulement on se spécialise, mais encore on se localise. La section de chimie, par exemple, prépare des ouvriers instruits pour les grandes manufactures de produits chimiques de l'East-End.

Mais quittons les enfants pour les grandes personnes. Cinq mille cinq cents billets d'admission aux cours du soir ont été délivrés en 1889. Les seuls titres de ces cours suffiraient à remplir une page. On y enseigne les sciences, l'histoire, la littérature, le français, voire même les langues anciennes, mais aussi la mécanique, la menuiserie pratique, le dessin et la photographie. Les ménagères et les jeunes filles reçoivent des leçons de coupe, de couture, d'hygiène et de cuisine. La bibliothèque est splendide; elle est construite sur le modèle de celle du British Museum, c'est assez dire. Elle renferme 11,000 volumes; il y a de la place pour 250,000. Un millier de lecteurs, tous appartenant aux classes les plus humbles, y passent chaque jour; le dimanche, ce nombre se double. Parfois, à certaines tables, des renseignements sont donnés sur les livres à lire dans chaque branche d'études et sur la manière de les lire. L'idée est excellente. Souvent, en effet, il est inutile et même dangereux d'offrir aux ignorants les instruments du travail intellectuel sans leur apprendre à s'en servir. A la bibliothèque comme aux cours du soir, on ne perd pas de vue que les instituteurs du peuple doivent travailler à se rendre de moins en moins nécessaires, et que toute bonne éducation se termine en une émancipation.

On ne met pas moins de sollicitude à satisfaire les besoins physiques que les besoins intellectuels. L'école de natation a été inaugurée par Lord Roseberry; elle est spacieuse et commode; près de cent mille personnes y viennent chaque été. Puis voici le gymnase, immense, bien aéré, d'une propreté tout anglaise : environ neuf mille jeunes gens y sont inscrits. Bains et gymnase sont à certaines heures réservés aux jeunes filles. Les ouvriers qui fréquentent les cours du soir sont aussi formés en clubs athlétiques. Il y a des sociétés de crickecters, de joueurs de *foot ball* et de *lawn tennis*. La corporation de la Cité leur a donné dernièrement un champ de jeux de quatre hectares à Wandstead Flats.

Mais l'œuvre la plus intéressante est celle qui se poursuit dans les salles de récréation et de réunion. Parmi les amusements qui y sont offerts au peuple, les uns s'adressent à la foule en général : ce sont les concerts et les représentations dans la salle de la Reine, les expositions, les fêtes de gymnastique et de natation, les soirées qui vont se donner dans le Jardin d'Hiver une fois qu'il sera terminé. Les autres sont réservés aux jeunes gens qui fréquentent les cours du soir. On a pensé à les grouper en sociétés, à les réunir dans certaines salles du

Palais comme dans un « home » plus confortable, à leur faire goûter enfin avec tact, prudence et discernement, cette vie de société qu'ignore le pauvre; tel est l'objet du *Palace Institute*. Les jeunes filles ont leurs locaux particuliers, les jeunes gens leurs salles de jeux divers; tous se réunissent parfois pour des soirées ou des bals. Ajoutons enfin que le Palais du peuple a jusqu'à un journal, le plus répandu dans l'East-End, paraît-il, et dont le rédacteur en chef n'est autre que M. W. Besant.

Nous n'avons pas eu la prétention de tout décrire, pas même de tout énumérer au cours de cette rapide visite à travers le Palais du peuple. La grande œuvre qui s'y poursuit nécessite des moyens si complexes qu'il est permis d'en oublier quelques-uns. Il nous suffi d'avoir montré combien l'effort philanthropique qui a abouti à cette remarquable création a été grand et complet. Quel en sera maintenant le résultat? L'avenir prendra le soin de répondre. Les fondateurs du Palais du peuple sèment abondamment; ils ont le droit d'espérer une abondante récolte.

Beaucoup croient cependant qu'ils n'ont fait jusqu'ici que répandre leur bonne semence sur un sol déjà productif, tandis que pas un grain n'arrive aux terrains encore stériles; ils disent que le Palais du peuple attire et retient les gens déjà quelque peu cultivés, mais que jusqu'ici les pauvres et les misérables n'y viennent guère. En somme on se plaint que le Palais du peuple ne reçoit pas encore le vrai peuple.

Mais quoi! l'œuvre est toute nouvelle; le Palais, qui est encore loin d'être terminé, ne compte que deux ans d'existence. Or que sont deux années pour atteindre jusqu'au fond de cet abîme de misère qui s'appelle l'East-End. D'abord devaient naturellement venir au Palais du peuple les artisans déjà instruits, qui appréciaient par avance les bienfaits d'une telle institution; la masse des travailleurs les suit déjà; d'autres plus pauvres et plus ignorants encore arriveront ensuite, et c'est lentement que se fera l'œuvre de pénétration. Pour le reste, c'est une question de savoir si l'on peut atteindre et régénérer ceux qui sont déjà désespérément enfouis dans le vice et dans le crime, et si la seule chose possible n'est pas de sauver leurs enfants du même sort en leur fournissant, comme on le fait au Palais du peuple, d'abord une solide éducation professionnelle, ensuite un centre de culture et d'amélioration.

Tel qu'il est d'ailleurs, le Palais du peuple a déjà fait un bien immense. Mais à supposer que le succès ne réponde pas encore aux espérances formées, c'est assez pour assurer la gloire des fondateurs qu'ils aient conçu et réalisé la première entreprise laïque pour le relèvement général des classes misérables, et donné ainsi un exemple fécond aux philanthropes de tous les pays.

A. Chevalley.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Pendant longtemps la zoologie a été confinée dans d'étroites limites. Elle se réduisait à l'étude des mœurs des animaux et à celle de leurs caractères extérieurs et de leur classification. On s'accorde à reconnaître aujourd'hui qu'elle comprend encore d'autres sciences, telles que la physiologie, l'anatomie, la paléontologie, l'embryologie, etc., qui étaient inconnues il n'y a guère plus de cinquante ans ou regardées comme tout à fait indépendantes. C'est à Cuvier que revient incontestablement l'honneur d'avoir le premier démontré ces relations entre les divers membres épars d'une même science, et ses travaux dirigés dans ce sens ont été le point de départ des immenses progrès accomplis en zoologie.

A nous entendre parler de Cuvier, on peut se demander jusqu'à quel point nous nous tenons dans les questions d'actualité. Il suffit pour s'en rendre compte de se reporter aux séances du congrès international de zoologie qui s'est réuni à Paris pendant l'Exposition. Divers membres du congrès s'étaient chargés de présenter un rapport sur celles des questions générales de zoologie qui préoccupent plus particulièrement les esprits. Or, que voyons-nous? M. Edmond Perrier lit un rapport sur « les services rendus par l'embryologie à la classification »; M. Filhol traite « des liens qui rattachent la zoologie à la paléontologie »; M. Topinard, « de l'anthropologie dans ses rapports avec la zoologie ». Tous sont d'accord pour reconnaître le rôle important que joue chacune de ces branches dans les progrès de la zoologie.

La paléontologie, par exemple, nous renseigne sur un nombre considérable de formes éteintes qui viennent prendre place entre des formes vivantes si distinctes entre elles que leurs relations d'origine n'auraient pu autrement être reconnues, parfois même soupçonnées.

Théoriquement, l'exhumation des restes des animaux fossiles devrait nous permettre de retrouver les formes de passage entre des groupes aussi dissemblables que le sont ceux des mammi-

fères et des oiseaux, par exemple; ce sont en effet ces formes de passage qui ont disparu, précisément à cause de leur organisation incomplète. On arriverait ainsi à résoudre le grand problème de l'évolution, et, en appliquant cette méthode à l'ensemble des animaux, on montrerait comment des êtres les plus simples sont successivement descendus les êtres les plus compliqués.

Mais dans la pratique il n'en n'est pas ainsi. La paléontologie ne peut combler toutes les lacunes; les animaux dont les restes ont été conservés à travers les époques géologiques sont proportionnellement peu nombreux, et beaucoup de formes inférieures, dépourvues de parties dures capables de résister à la destruction, sont perdues à jamais.

Après avoir constaté cette impuissance, les zoologistes se sont adressés à l'embryologie. Partant de ce principe que l'on peut considérer les diverses phases du développement individuel comme une image réduite des étapes du développement ancestral, on s'est mis avec acharnement, de toutes parts, à cette étude. C'est ainsi par exemple qu'un embryologiste anglais, M. Beard, reconnaissant que dans l'embryon des vertébrés la moelle débute par deux bandes nerveuses séparées par un épithélium cilié, compare cette disposition au double cordon du système nerveux des annélides. C'est suivant lui une nouvelle présomption en faveur de la théorie qui assigne les annélides comme ancêtres aux vertébrés. Un zoologiste français, M. Roule, conclut d'autre part, d'une étude sur divers annélides, que ce groupe se rattache aux mollusques, leurs embryons présentant de grandes ressemblances morphologiques. Je pourrais citer encore bien des exemples de travaux récents inspirés par la même idée générale, mais je ne crois pas devoir y trop insister ici, étant donné les nombreuses contradictions et les obscurités qu'on relève à chaque instant.

D'ailleurs M. Perrier, dans le rapport auquel je faisais allusion plus haut, après avoir montré les avantages et les dangers de cette application de l'embryologie, établit que bien des difficultés sont, au moins en partie, l'œuvre des observateurs eux-mêmes. Il s'élève contre une absence de méthode qui démontre bien que cette science est encore à ses débuts; aussi réclame-t-il « moins de

précipitation dans les déductions parfois trop fragiles qu'on veut tirer quand même d'un trop petit nombre d'observations ». Ces réflexions sont absolument justes, d'autant qu'elles ne s'adressent pas au principe en lui-même. Il demeure établi que l'application de l'embryologie à la classification, et d'une manière plus générale au problème de l'évolution, a devant elle un bel avenir que nous font entrevoir les progrès déjà réalisés.

Mais ne peut-on donc parler zoologie sans aborder ce fameux problème de l'évolution? J'avoue qu'il me paraît difficile de l'éviter; c'est la préoccupation de tous les esprits. Ce n'est évidemment pas ici le lieu d'entrer dans une discussion approfondie du sujet, mais je ne crois pas cependant que le silence soit permis sur certaines idées nouvelles, très séduisantes au premier abord, et dont le public pourra être saisi un jour ou l'autre. Les ouvrages de vulgarisation, où la saine critique cède le plus souvent le pas au désir de montrer le côté brillant ou merveilleux des choses, s'empareront de ces idées, et il est bon que ceux des lecteurs de la *Revue pédagogique* qui s'intéressent à ces questions sachent à quoi s'en tenir.

Depuis Darwin, toute la théorie de l'évolution rentrait dans le principe de la « sélection naturelle » avec ses lois fondamentales : la « lutte pour la vie », la « survivance du plus apte », l'hérédité, etc. Il s'est bien formé en Amérique une école dite néo-lamarckienne, qui tend à accorder plus d'importance que ne l'a fait Darwin aux principes posés par Lamarck, et spécialement au rôle de l'usage ou du défaut d'usage dans le développement des organes, ainsi qu'à l'hérédité des caractères acquis, c'est-à-dire de ceux qui résultent de l'influence du milieu; mais cette école ne fait qu'un tort relatif à la sélection naturelle, en lui refusant seulement d'être propre à tout expliquer dans l'évolution. Il n'en est plus de même d'une théorie de l'hérédité due à Weissmann, qui tend à reléguer l'hérédité à l'arrière-plan, je dirais presque parmi les accessoires. Suivant Weissmann, l'hérédité ne s'exerce pas sur les caractères acquis, mais seulement sur les caractères congénitaux, c'est-à-dire sur les particularités que l'animal présente à sa naissance et qu'il doit à l'action combinée des deux influences héréditaires dont il procède. Voilà qui atteint à la fois la théorie

de Lamarck et celle de Darwin. La sélection naturelle ne peut plus s'exercer que sur des variations d'un ordre très restreint, et son rôle se réduit à peu près à faire disparaître les individus affaiblis par les maladies ou les accidents, au profit des plus forts.

Mais, d'après Weissmann, la mort n'affecte que les organismes compliqués, et encore existe-t-il chez ceux-ci des parties potentiellement immortelles, les cellules-germes, qui constituent la *matière héréditaire;* ce sont elles qui, en s'unissant pour produire de nouveaux organismes, déterminent les variations congénitales sur lesquelles va pouvoir s'exercer la sélection naturelle. Ainsi s'expliquent la conservation des caractères ancestraux et l'origine des liens qui unissent entre elles toutes les formes animales.

Weissmann a puisé cette idée de l'immortalité potentielle de la matière héréditaire dans les faits suivants, qu'il interprète comme nous allons le voir. On sait que les êtres les plus simples, les monoplastidés (êtres unicellulaires), se multiplient par simple division. Il semble au premier abord, étant donné les réactions peu compliquées dont se compose la vie de ces êtres, que les parties résultant de cette division doivent représenter en entier l'être souche. C'est en effet ce qu'admet Weissmann. Suivant cet auteur, les monoplastidés ne vieillissent pas, mais ils jouissent au contraire d'un pouvoir de rajeunissement continuel, c'est-à-dire de l'immortalité. Tout cela est très séduisant en effet, et, si je ne craignais d'entrer dans des détails par trop techniques, je montrerais toutes les conséquences que Weissmann a cru pouvoir tirer de ce principe. Malheureusement il semble qu'on ne doit accepter ces vues qu'avec une grande défiance.

Dans un mémoire très substantiel sur la multiplication et la reproduction des infusoires, M. Maupas a récemment attaqué par des arguments de l'ordre le plus positif les théories du savant allemand, et il me paraît avoir sérieusement ébranlé l'édifice. M. Maupas s'occupe depuis plusieurs années de ces animaux inférieurs, et il en a étudié la multiplication d'une manière très approfondie. Or il affirme que ces êtres sont certainement soumis à la sénescence. Au bout d'un certain nombre de divisions, on voit se manifester chez les infusoires en observation des phénomènes de *dégénérescence sénile.* A ce moment surviennent souvent alors de singuliers phénomènes d'hyperesthésie sexuelle qui se

manifestent par des conjugaisons très fréquentes entre les individus dégénérés. Ces conjugaisons restent d'ailleurs stériles et bientôt les derniers rejetons meurent. Voilà le résultat des observations; les faits sont donc absolument en désaccord avec l'hypothèse. C'est ce que je tenais à montrer pour mettre en garde contre ces théories que leur caractère séduisant font accepter trop souvent sans contrôle. Du moment où le point de départ de l'hypothèse est démontré faux, il y a bien des chances pour que le reste ne vaille pas davantage.

Je ne nie pas le bon côté des théories, et l'influence salutaire qu'elles peuvent avoir sur le développement des sciences; mais de ce qui précède il ressort qu'une observation attentive et approfondie des faits doit toujours étayer les hypothèses, si l'on veut qu'elles aient quelque chance de conduire à la vérité. Et il en est ainsi non seulement pour les problèmes transcendants de la zoologie, mais pour les questions pratiques de zoologie appliquée. En voici quelques exemples.

La pêche de la sardine sur nos côtes océaniques est une industrie très active, et de Douarnenez aux Sables d'Olonne elle fait vivre tout un peuple de pêcheurs, les hommes occupés à la mer, les femmes employées dans les usines où se préparent les conserves. De 1880 à 1887, l'industrie de la sardine a traversé une crise redoutable. Sauf en 1883 (année moyenne), le poisson s'est fait d'une telle rareté qu'on a pu croire à son éloignement définitif de nos côtes. Il n'en était rien heureusement, car, en 1887, la pêche a été exceptionnellement abondante, et de même en 1888, mais avec cette particularité inexpliquée que, du 28 juin au 20 juillet, il s'est produit une lacune et la pêche a dû être suspendue sur presque toute la côte. Cependant aucune condition météorologique, aucun changement appréciable dans la faune pélagique qui sert de nourriture au poisson n'ont pu être observés, et il est impossible de se rendre compte de la raison de cet éloignement momentané. L'administration, qui se préoccupe très vivement de cet état de choses, a pensé pouvoir y porter remède en prohibant, sur l'avis du comité consultatif des pêches, l'emploi des « seines », filets dits perfectionnés, usités depuis quelques années avec grand profit. Le comité consultatif, en agissant ainsi, répondait aux vœux

de la plus grande partie de la population maritime, qui accusait ces engins, par pure hypothèse d'ailleurs, de détruire de grandes quantités de poissons et de faire de profonds ravages dans les fonds voisins de la côte où, supposait-on, a lieu la ponte. La mesure administrative n'apporta aucun changement à la situation; aussi M. G. Pouchet, directeur du laboratoire de zoologie maritime créé par Coste à Concarneau, songea-t-il à profiter de la situation exceptionnelle qu'il occupe, au centre même des lieux de pêche, pour étudier la question. Il eut bientôt constaté l'ignorance absolue dans laquelle on se trouvait relativement aux mœurs de ce poisson migrateur, et vit que tout était à faire pour arriver à connaître les conditions de la vie de la sardine et la raison de ses apparitions annuelles et de ses disparitions régulières. Après quatre années de recherches, M. Pouchet est arrivé à certains résultats fort intéressants qu'on peut résumer comme suit :

Les côtes françaises sont visitées chaque année par des sardines de deux tailles différentes. Celle qui se montre la première (fin de l'hiver) est appelée sardine *de dérive*. Elle est de grande taille et mesure 23 à 24 centimètres de longueur. Puis vient une sardine plus petite (dite *d'été*), mesurant 14 à 16 centimètres seulement; c'est la sardine *de rogue*. Elle apparaît d'abord aux Sables d'Olonne, puis progressivement plus au nord sur les différents points de la côte jusqu'à Douarnenez. C'est la sardine de rogue qui fait spécialement l'objet de la pêche pour conserves.

Il résulte des recherches de M. Pouchet, que ces deux sortes sont une seule et même espèce; mais la sardine de dérive est adulte et souvent prête à pondre, tandis que la sardine de rogue est jeune et, suivant les observations de M. Marion, professeur à la faculté des sciences de Marseille, qui assigne aux sardines de la Méditerranée une croissance moyenne de 1 centimètre par mois environ, elle aurait de quatorze à seize mois. Ce n'est que par exception que l'on observe des bancs de sardines très jeunes ne mesurant que 6 à 7 centimètres. Où vivent donc les jeunes sardines? et quel est le chemin parcouru par ces poissons migrateurs pour atteindre nos côtes où leurs bancs paraissent ainsi arriver, après un séjour de plusieurs mois dans des fonds inconnus. Ces problèmes sont difficiles entre tous. On remarquera cependant que l'apparition de la sardine se fait constamment aux mêmes époques et qu'elle paraît

soumise à l'influence des saisons. Mais, d'autre part, parmi les bancs de sardines de rogue qui se succèdent pendant tout l'été, on observe des variations de taille, c'est-à-dire d'âge, parfois assez grandes. Ces faits laissent à penser que la ponte se répartit sur toute l'année, puisqu'aux mêmes dates on peut observer des différences de taille se rapportant à des différences d'âge qu'on peut évaluer à sept ou huit mois au moins. Ce n'est pas, d'ailleurs, au voisinage des côtes que peut avoir lieu la ponte, puisque les bancs ne renferment pas de poissons âgés de moins de six mois et que, d'autre part, le fait d'une ponte répartie sur une grande partie de l'année indique que celle-ci doit se faire dans des eaux à température constante, c'est-à-dire dans des eaux profondes, en haute mer.

Ces inductions intéressantes ont pour base l'observation des faits. Il reste encore bien des points à élucider, mais une conclusion pratique peut dès maintenant être posée. Il est évident, d'après ce qui précède, que les filets incriminés ne sont pour rien dans l'éloignement momentané de la sardine; il est évident aussi qu'ils ne peuvent en rien gêner la ponte. « Quant à la science, dit M. Pouchet, elle a rendu son arrêt. Il n'est peut-être pas définitif en tous les points et pourra être infirmé dans quelques détails; mais il est très net sur le fond. Il prononce qu'on ne dépeuple point l'Océan; que tous les efforts de l'homme, armé de tous les engins imaginables, ne sauraient influencer l'équilibre d'une espèce animale de la taille de la sardine, vivant dans la haute mer. On peut affirmer qu'il y aura encore autant de sardines qu'aujourd'hui, quoiqu'on fasse, à l'époque calculée pour l'épuisement total des mines de houille en Europe. Nous n'avons donc pas à nous préoccuper de sa disparition. Pour la sardine comme pour la morue et le hareng océanique, la seule règle qui convienne devrait être d'en prendre le plus qu'on peut et comme on peut. »

C'est encore d'une question économique qu'il s'agit dans les recherches de M. Künstler sur la reproduction du saumon de la Dordogne. Des études précédemment faites sur les mœurs du saumon on avait conclu que ce poisson, revêtu de sa brillante livrée de noces, remonte les cours d'eau pour pondre, puis retourne à la mer et,

après y avoir repris de nouvelles forces, revient l'année suivante frayer de nouveau dans les fleuves. Les pêcheurs de la Loire comptent ainsi dans l'année quatre montées distinctes [1], savoir : les saumons de printemps ou reproducteurs, les saumons d'été, les saumons d'automne ou *bécards*, et enfin les saumons d'hiver.

Les études suivies de M. Künstler sur le saumon de la Dordogne démontrent que l'on s'est fait jusqu'ici une idée absolument fausse des mœurs du saumon. En fait, la ponte n'est pas annuelle, mais seulement biennale. Le saumon à livrée brillante qui remonte au printemps n'est pas le saumon reproducteur; c'est l'espèce comestible par excellence. Elle séjourne tout l'été dans la rivière et se tient dans de profondes dépressions de son lit. Puis peu à peu elle se transforme en individus reproducteurs qui pondent du 15 octobre au 15 novembre. C'est là le *bécard;* à cet état le saumon n'est pas comestible; il est amaigri, sa chair est pâle, et les brillantes couleurs de sa livrée sont remplacées par une teinte orangée teintée de vert, caractéristique. Lorsque la ponte a eu lieu, les bécards descendent à la mer, mais c'est la seule descente qui ait lieu; ils y passent l'hiver et l'été suivant, pour ne remonter au plus tôt que dans le courant de l'automne. La ponte en rivière n'a donc lieu que tous les deux ans. De là d'utiles indications pour la reproduction et pour la pêche. En particulier il est nécessaire (ce dont on ne se doutait pas) d'établir de profonds réservoirs pour la conservation des adultes jusqu'au moment où ils atteindront la maturité sexuelle. Enfin les règlements qui interdisent la pêche du 20 octobre au 1er février doivent modifiés, car cette interdiction perd son utilité à partir du 15 novembre; elle serait par contre plus profitable en août et septembre, époque à laquelle les saumons ont déjà commencé leurs transformations sexuelles. Ces conclusions sont très intéressantes, car elles peuvent améliorer une industrie qui souffre déjà suffisamment de la concurrence étrangère. M. Künstler pense d'ailleurs que les règlements sont vexatoires beaucoup plus qu'utiles, la chair du bécard ou saumon reproducteur n'étant pas comestible, au point que les pêcheurs indigents eux-mêmes se refusent à s'en nourrir.

---

1. Suivant M. Vaillant il y aurait dans la Loire trois montées successives : elle des *gros blancs*, celle des *madeleinaux*, enfin celle des *bécards*.

Mais où vont les saumons qui descendent des cours d'eau à la mer? Sur ce point, nous ne sommes pas mieux renseignés que pour la sardine. Il faut bien l'avouer, les conditions de la vie dans la mer nous sont encore à peu près inconnues. Comment savoir en effet ce qui se passe dans ces grands fonds qui dépassent 6,000 mètres. La lumière pénètre-t-elle dans ces profondeurs habitées par une faune très variée, comme il ressort des recherches les plus récentes (expéditions du *Challenger* en Angleterre, du *Travailleur* et du *Talisman* en France)? Des plaques sensibles au gélatino-bromure d'argent, plongées à 600 mètres de profondeur, n'ont manifesté aucune trace de voile; mais cette expérience, suivant M. Pouchet, ne prouve pas que des radiations lumineuses ne pénètrent pas jusque-là, car M. Wolf a signalé que certaines radiations susceptibles d'impressionner notre rétine sont sans action sur les plaques extra-sensibles employées pour les photographies célestes. D'autre part, le nombre des poissons et des crustacés aveugles ramenés des grands fonds est en infime minorité comparativement à la richesse des faunes habitant les profondeurs de la mer; on est donc en droit d'admettre qu'ils y étaient ordinairement réfugiés dans des grottes totalement obscures ou simplement enfouis dans les limons, c'est-à-dire dans des conditions semblables à celles qui sont faites aux animaux aveugles des grottes. La question reste donc pendante et, dans l'état actuel de la science, on ne peut affirmer l'absence totale de la lumière dans les grandes profondeurs de la mer.

Nous parlions tout à l'heure des animaux des grottes. A cette question se rattache celle des faunes souterraines.

Il existe dans les nappes d'eau souterraines une assez riche faune, composée d'infusoires, d'annélides, de petits crustacés, voire de poissons. Des recherches de M. Moniez, de Lille, il résulte que toutes ces espèces sont originaires de la faune de surface. La plupart arrivent dans le sous-sol à la faveur des crevasses dues à l'érosion des roches ou des fissures qui se produisent dans le sol des marais. Beaucoup d'individus périssent dans cette émigration spontanée, d'autres au contraire s'acclimatent, et M. Moniez montre qu'ils y acquièrent à la longue des caractères d'adaptation dont on peut suivre tous les degrés « jusqu'à arriver à ne plus

avoir que des points de contact éloignés avec leurs formes ancestrales ».

En Amérique, les antres de la Cordillère des Andes sont connus depuis longtemps pour les poissons qui les habitent. Or, à de certaines époques, dans l'intervalle des grandes éruptions, on voit des volcans comme le Cotopaxi, le Timguraguay et le Sangay vomir des quantités de boues argileuses en même temps qu'une innombrable quantité de poissons. M. Ch. Girard, de Washington, qui rappelle ces faits, demande aux naturalistes américains de comparer les formes rejetées de la sorte avec celles des poissons des cours d'eau les plus voisins, car on ignore encore l'origine certaine de ces faunes souterraines. Tout porte à croire d'ailleurs que, semblablement à ce que M. Moniez a observé, il existe des relations directes d'origine entre les faunes souterraines de l'Amérique et celles des grands fleuves.

Mais, dans tout cela, c'est à l'observation qu'il faut avoir recours comme toujours, si l'on veut arriver à une conclusion scientifiquement établie.

D[r] BEAUREGARD.

LA PRESSE ET LES LIVRES

PESTALOZZI, étude biographique, par *J. Guillaume* (avec un portrait de Pestalozzi); Paris, Hachette, 1890. — Voilà un beau et bon livre, grave, sincère, modeste, consciencieux, solidement bâti sur des documents originaux, et d'une lecture attrayante comme un roman. Nous n'avions en France que deux biographies importantes de Pestalozzi, l'une de Pompée, mais trop courte et incomplète, l'autre de M. de Guimps, mais souvent partiale et d'inégale valeur dans ses diverses parties. Après le livre de M. J. Guillaume, il n'y aura plus qu'à glaner : l'étude d'ensemble est faite, et bien faite.

L'auteur a repris, développé et complété le remarquable article qu'il avait consacré à Pestalozzi dans le Dictionnaire de Pédagogie [1]. Il s'est aidé de documents nouveaux; il a mis à profit les nombreuses publications qui ont paru depuis lors, celles du Dr Hunziker, de Zurich, et particulièrement le grand et admirable ouvrage de M. Morf, directeur de l'Orphelinat de Winterthour, qui « s'est fait une place à part, et la première, parmi ceux qui ont étudié la personne et l'œuvre du grand philanthrope zuricois. Avec un zèle infatigable, M. Morf a, durant de longues années, recueilli d'innombrables matériaux inédits, pièces officielles, lettres, papiers intimes, etc.; au trésor qu'il avait ainsi accumulé est venu se joindre celui que Mme Zehnder-Stadlin, de Zurich, avait réuni de son côté pendant une vie entière, et qui a été placé à la disposition de M. Morf. La mise au jour de ces documents, qui remplissent les quatre volumes de la monumentale publication de M. Morf, a complètement renouvelé la biographie de Pestalozzi. »

M. Guillaume ne s'est pas contenté d'utiliser ces richesses; il s'est entouré de l'immense bibliographie qu'a déjà suscitée l'œuvre de Pestalozzi en toutes langues; il a étudié les écrits, traités, livres et lettres du pédagogue lui-même, non seulement avec le plus grand soin, mais avec un judicieux esprit critique, et nous avons désormais devant nous une image définitive, authentique et vivante. Rien d'important et d'utile n'est omis; rien d'inutile ou de déclamatoire ne charge l'œuvre. On sent qu'avec un tel guide on marche sur un terrain ferme, sur le terrain des faits et des réalités. Pas de parti pris, pas d'enthousiasme de commande, nul fard et nulle dissimulation. Tout est bien en évidence, les grandeurs et les faiblesses, les

1. Des fragments de cet article ont paru dans la *Revue pédagogique* de juin 1885, sous ce titre : « *Léonard et Gertrude* de Pestalozzi ».

succès comme les erreurs et les chutes, les fautes réciproques du maître et de son entourage.

La dernière partie de la vie de Pestalozzi, la fin de son séjour à Yverdon, si pleine de tristesse, a été l'objet d'une étude spéciale de la part de M. Guillaume. Il s'est efforcé de porter la lumière sur les faits qui ont assombri cette période, et de faire avec justice la part des responsabilités. On sait qu'une lutte très vive a éclaté alors entre les deux principaux collaborateurs de Pestalozzi, Niederer et Schmid. Si ce dernier a fini par l'emporter dans la sympathie et la confiance du malheureux vieillard, il a également partagé sa déroute et son insuccès final. M. de Guimps a pris parti pour Niederer, qui représentait l'élément orthodoxe; M. Pompée, qui a connu Schmid, s'est au contraire prononcé en faveur de celui-ci. M. Guillaume nous met sous les yeux toutes les pièces du procès: il est vraiment lamentable. Les questions d'intérêt et d'amour-propre y jouent un grand rôle; mais il paraît certain qu'il y avait aussi une divergence assez profonde de principes et d'aspirations. Schmid a mieux compris la nature de Pestalozzi, l'œuvre qu'il avait rêvée, et qui était si différente de celle que Niederer lui avait fait accomplir. Il y avait en Schmid, comme en son vieux maître, une âme de démocrate, un souci plus vif et plus intelligent des intérêts du peuple et de l'éducation populaire. Niederer s'était créé des amis dans la bourgeoisie riche, au sein de l'orthodoxie protestante d'Yverdon; c'est lui qui avait contribué à donner à l'institut le caractère d'un pensionnat d'enseignement secondaire, si différent des vues premières de Pestalozzi et si étranger à ses aptitudes pédagogiques. Rien de touchant comme l'aveu qu'en fait Pestalozzi, lorsque, vers la fin de sa carrière, il jette un regard en arrière sur sa vie et s'écrie : « Non, mon institut, tel qu'il est né à Burgdorf du sein des chaos, tel qu'il a subsisté à Yverdon dans sa difformité sans nom, n'était pas le but de ma vie. Non, non, à Yverdon et à Burgdorf, les manifestations qui ont mérité la critique ne sont que des résultats de mes faiblesses individuelles, qui devraient aboutir à la ruine de la partie extérieure de mes tentatives. Non, cette entreprise ne fut pas celle de mon cœur, pas même celle de mes rêves. Jamais de la vie je n'avais rêvé d'une destinée pareille. Sur le banc de galérien de mon institut, je ne m'appartenais plus, je n'étais plus moi-même, et je me trouvais hors d'état de faire l'usage que j'aurais voulu de mes aptitudes et de mes facultés. »

Il pense alors à ses premiers essais, à ses vues primitives, aux généreuses ambitions de sa jeunesse; c'est alors qu'il a vraiment vécu, vraiment agi. Rien n'égale en intérêt les chapitres où M. Guillaume raconte la jeunesse et les premières luttes de son héros. Celui qu'il consacre à l'action et aux idées politiques de Pestalozzi est neuf et tout à fait curieux. La plupart de ses biographes passent rapidement sur l'époque de la révolution helvétique. Elle est racontée le plus souvent par des adversaires. M. Guillaume remet les choses en leur

vrai jour; il montre par quelles fautes des gouvernements oligarchiques cette révolution fut amenée; loin de jeter un voile sur la part que Pestalozzi y a prise, il l'expose clairement, complètement. Pestalozzi était un ami de la France; il avait reçu de l'Assemblée nationale, en 1792, le titre de citoyen français. Ses sentiments sont nettement exprimés dans ce passage d'une brochure politique publiée par lui à cette époque et dont le parti aristocratique lui fit un grief: « Réjouis-toi, patrie: l'honnête homme ne peut plus être trompé, les menteurs sont démasqués. Non, la France ne t'a pas abaissée, elle ne désire pas t'abaisser. La grande nation veut la restauration de ta force à l'intérieur et de ton honneur à l'extérieur; et ce qu'elle veut, elle le peut: tu n'en saurais douter, car elle l'a prouvé. Réjouis-toi, patrie! Les nuages de l'erreur sont dissipés, ta force est renouvelée; la France te prend par la main, dans un sentiment de fraternelle égalité. »

Pestalozzi avait un tempérament d'apôtre. Il a commencé dès ses plus jeunes ans; toutes ses entreprises ont été des œuvres de propagande. Son agriculture n'était pas autre chose qu'une prédication: aussi s'y est-il ruiné en peu de mois. Ses asiles, ses écoles, ses brochures, ses romans, ses apologies, ses voyages, ses relations, ses amitiés, tout lui était occasion ou moyen de propager les idées de justice, de liberté, de progrès populaire dont son âme était possédée. Aussi a-t-il surtout laissé des semences, plutôt que des institutions. Rien n'a survécu de ce qu'il a tenté, ni l'école de Neuhof, ni l'orphelinat de Stanz, ni l'institut successivement placé à Burgdorf, à Münchenbuchsee et à Yverdon. Son livre de *Léonard et Gertrude* restera, il est vrai, comme une œuvre unique en son genre; de ses autres écrits, peu de chose méritera de durer, malgré quelques pages éloquentes ou d'une poésie touchante, parce qu'ils manquent de style, parce qu'ils sont touffus, décousus et négligés. Mais il a eu des intuitions qui jaillissaient d'un cœur vraiment ému de compassion pour les misères du peuple, pour le sort des pauvres enfants ignorants et abandonnés. Ses premières inspirations ont été fécondes; elles lui sont venues à l'époque du dénûment, alors que, pauvre lui-même, il songeait aux autres plus qu'à lui, et qu'il rêvait, dans sa solitude, une société meilleure, des paysans instruits, des mères dévouées à l'éducation de leurs enfants, la chaumière foyer de lumière et de vertu, l'école asile bienfaisant et aimable, instrument de régénération et de délivrance. Libre de préjugés, dégagé de toute routine, étranger aux considérations mondaines, esprit généreux et primesautier, il avait des audaces qui étonnaient et déroutaient la pédagogie officielle, une confiance naïve en ses idées que son ignorance de la vie rendait imperturbable et qui l'a mieux servi que l'expérience.

C'est ce que M. Guillaume démontre par une excellente analyse de ses ouvrages et de ses lettres. Cette partie du livre est celle qui fait le mieux connaître et le mieux aimer Pestalozzi. Il y a sans doute fort à rabattre dans ce qu'on a appelé sa méthode ou son système; il ren-

fermait des bizarreries, des enfantillages, des inventions ridicules et même, on peut le dire, des absurdités. Mais que de germes féconds et qui ont depuis porté des fruits durables!

Dans la période du premier engouement, c'est la « méthode » tout entière qui captivait les imaginations. Elle avait des partisans passionnés dans toute l'Allemagne, où les hommes les plus considérables se prononcèrent en sa faveur. En Espagne, on traduisait les livres de Pestalozzi, on fondait des écoles pestalozziennes à Madrid, à Santander. Le royaume de Naples posséda son institut pestalozzien. L'Angleterre, l'Autriche, la Russie, le Danemark, la Suède en eurent la curiosité. En France des tentatives furent faites, qui ne furent pas de longue durée.

L'Alsacien Neef, sur les instances de Lezay-Marnésia, qui fut plus tard préfet du Bas-Rhin, fut autorisé à enseigner d'après la « méthode » dans un orphelinat du faubourg Saint-Marceau. Dans le courant de 1804 un examen des élèves de l'orphelinat eut lieu en présence du premier Consul. En sortant, Talleyrand dit à Bonaparte : « C'est trop pour le peuple ». On raconte que Pestalozzi, qui avait été envoyé à Paris comme député à la Consulta helvétique auprès du premier Consul, avait demandé à celui-ci une audience pour lui parler de ses projets d'enseignement populaire; Bonaparte aurait refusé de le recevoir en disant : « Je n'ai pas le temps de m'occuper de l'*a b c* ». L'anecdote est vraisemblable.

Fort intéressant est, dans ce livre, le récit de la tentative si curieuse du philosophe Maine de Biran, alors sous-préfet de Bergerac, pour établir dans cette ville une école pestalozzienne. L'école a vécu jusqu'à nos jours, mais sans répondre de tous points aux vues de son promoteur. Il en a déjà été question dans la *Revue pédagogique* [1].

Laissant de côté les détails, si l'on va au fond de la « méthode », on y trouve surtout une inspiration du cœur, et c'est du cœur que viennent les grandes pensées. La méthode de Pestalozzi, c'est la méthode maternelle, la méthode de la nature, celle qui consiste à surveiller et à favoriser l'éclosion graduelle des facultés de l'enfant, à ne pas le charger au delà de ses forces, à mettre l'instruction à sa portée, à s'élever progressivement d'un exercice à l'autre, à gagner chaque jour un peu de terrain et à n'en jamais perdre. C'est en somme la méthode de la raison, appliquée par la tendresse. On peut dire qu'en répandant ces idées, en les prêchant par la parole et par l'exemple, en préparant leur avènement dans la pratique, Pestalozzi a bien mérité de l'humanité. En retraçant avec tant de savoir, de conscience et de sûreté de main le portrait de ce grand brave homme, on peut dire aussi que M. J. Guillaume a bien mérité de tous les amis de l'enseignement populaire.

J. S.

---

1. Voir la *Revue pédagogique* des 15 février, 15 avril et 15 juin 1890, pages 110, 328 et 472.

Exercices de gymnastique sans appareils suivant la méthode de Ling, par le Dr *Math. Roth*; traduit sur la 7e édition anglaise. Paris, G. Carré, 1890. — Compte-rendu du deuxième Congrès national de gymnastique en 1889; Paris, 1890. — Les exercices que le Dr Roth recommande sont des exercices libres, c'est-à-dire exécutés sans le secours d'aucun appareil de gymnastique. Ces exercices sont simples, facilement compris, facilement exécutés; ils peuvent être faits par de nombreux élèves à la fois, sans dépense d'engins, sans usure de vêtement, sans local même, avec le bénéfice du plein air. Ce sont d'abord les positions et plus particulièrement les positions dites de marche, de passe, à pas allongés, en équilibre, les mouvements de la tête, des yeux, des bras, les flexions et extensions des membres supérieurs, du tronc, de la jambe, du pied, des genoux dans les diverses positions. Après avoir exposé la théorie de ces exercices, l'auteur donne les listes des commandements qui montrent l'ordre dans lequel les mouvements peuvent et doivent être exécutés. Enfin dans un appendice, qui a pour titre *les Formations*, l'instituteur verra comment il doit placer ses élèves pour la pratique des exercices décrits dans la première partie du traité.

Ce n'est là que la partie élémentaire des exercices de Ling. Pour la partie plus avancée, M. Roth renvoie à un ouvrage dont il a déjà publié la traduction il y a un demi-siècle, les *Exercices libres de gymnastique de P. H. Ling classés par le major Rothstein.* « Avec l'aide de ces deux livres, dit le Dr Roth, tout instituteur qui a quelque notion préalable est capable de développer harmonieusement les différentes parties du corps de ses élèves. » Il semble bien qu'il n'y ait rien d'excessif dans une pareille assertion.

Mais ces idées sont-elles inédites en France? Voici comment s'exprimait, au congrès de gymnastique de l'Exposition de 1889, un des membres de la commission de gymnastique au Ministère de l'instruction publique : « La gymnastique doit-elle se proposer par des efforts excessifs de créer des hommes forts? Non, la gymnastique se propose d'améliorer le corps de l'enfant pour le milieu social dans lequel il est appelé à vivre, etc. » Aucun des membres du congrès n'a cru pouvoir rejeter, ou discuter seulement, cette définition.

Il est vrai de dire que le but même de la gymnastique, l'esprit qui doit animer cet enseignement, et les méthodes qu'il importe de suivre ou d'écarter, semblent avoir assez peu préoccupé les professeurs dans ce deuxième congrès national. Presque toutes les questions mises à l'étude tendaient à définir non pas l'enseignement, mais la situation du maître. L'importance de la fonction ne faisait de doute pour aucun; il s'agissait d'obtenir que cette importance fût sanctionnée par les examens et à tous les degrés de l'enseignement universitaire. On s'est donc surtout enquis des moyens de rendre effective la loi d'obligation du 27 janvier 1880; on a discuté à fond la question du traitement des professeurs; on s'est inquiété du recrutement du

personnel, du classement, de la retraite. A travers ces préoccupations plus naturelles qu'élevées, quelques idées se sont fait jour, et, une fois au moins, tel vétéran de la gymnastique a fait entendre un accent généreux; mais il n'est malheureusement sorti de ce congrès ni un corps de doctrine, ni une indication de méthode, ni un effort d'orientation qui mérite d'être signalé.

Ernest DUPUY.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant les mois d'août et de septembre 1890.

Essai de morale universelle ou guide de l'honnête homme, par *S.-B.-A. Butaye*. Paris, Fischbacher, in-12, 1890.

Catéchisme agricole et viticole à l'usage des écoles et des propriétaires (1re année), par *Léon Joué*. Perpignan, in-12, 1890.

Histoire du département du Finistère avec la biographie des personnages qui en sont originaires, par *Nonus*. Paris, Guérin, in-12, 1890.

L'instruction secondaire des jeunes filles. Discours prononcé à Arras le 4 août 1890 par *Boucher-Cadart*. Paris, Jouaust, in-12, 1890.

La lezione di cose, par *C. Delon. Traduzione di Marrone e Giacalone Patti*. Palermo, Sandron, in-12, 1890.

Emile Augier (Collection de classiques populaires), par *H. Parizot*. Paris, Lecène et Oudin, in-8°, 1890.

Géographie du département du Finistère. Etude physique, historique, administrative, etc., par *Nonus*. Paris, Guérin, in-8°, 1890.

Enseignement des leçons de choses et des premières notions scientifiques, par *B. Bareilhes*. Saint-Etienne, in-8°, 1890.

Le Français, le Quôc-Ngû et l'enseignement public en Indo-Chine, par *E. Roucoules*. Saïgon, br. in-8°, 1890.

Etude sur l'instruction publique en Cochinchine, par *E. Roucoules*, Saïgon, br. in-8°, 1889.

Préparation au certificat d'études. — Histoire. Histoire de France depuis 1328 jusqu'à nos jours, précédée d'une revision des origines à 1328. — Géographie. Notions élémentaires. Etude détaillée de la France et de ses colonies. Etude générale du monde. Cours moyen, par *Alfred Pizard*. Paris, George Maurice, in-4°, 1890.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

ARRÊTÉ DÉSIGNANT LES DÉPARTEMENTS DANS LESQUELS IL NE SERA FAIT AUCUNE NOMINATION D'INSTITUTRICES PUBLIQUES CONGRÉGANISTES. — Dans le dernier numéro nous avons donné les noms de sept départements dans lesquels, aux termes de la loi du 30 octobre 1886, article 18, aucune nomination d'institutrices publiques congréganistes ne pourra plus être faite. A cette liste il y a lieu d'ajouter le département de la Manche.

SITUATION FAITE AUX ANCIENS ÉLÈVES-MAITRES D'ÉCOLES NORMALES FAISANT PARTIE, POUR LE SERVICE MILITAIRE, DE LA CLASSE DE 1889 ET NON ENCORE POURVUS D'EMPLOIS. — Les anciens élèves-maîtres d'écoles normales non encore pourvus d'emplois et appartenant à la classe de 1889 se trouvent dans une situation particulière. Ils n'ont pu contracter l'engagement décennal, soit par anticipation comme leurs prédécesseurs, soit comme ceux des classes 1890 et 1891 actuellement élèves des écoles normales. Ils sont donc exposés à être incorporés très incessamment pour faire trois années de service militaire.

Aussi M. le ministre, par une circulaire en date du 15 septembre adressée aux recteurs d'académie, a-t-il fait savoir qu'il importait de réserver de préférence les emplois de stagiaires qui sont vacants ou le deviendront, au prochain départ de la classe 1889, aux anciens maîtres d'écoles normales dont il s'agit. Ils pourront ainsi contracter l'engagement décennal en vertu duquel ils ne seront assujettis qu'à une année de service militaire. Au moment où ils seront appelés sous les drapeaux, un congé leur sera accordé et leur emploi sera provisoirement occupé par un stagiaire.

RÉUNION DE DEUX ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS. — Par arrêté du 12 septembre, M. le ministre a décidé que les deux écoles normales d'instituteurs existant dans le département du Doubs seraient réunies en un seul établissement dont le siège est fixé à Besançon.

L'école normale d'instituteurs dont la suppression a été prononcée était établie à Montbéliard.

A PROPOS DE L'EXAMEN POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES. — Le nº 924 du Bulletin du ministère de l'instruction publique contient une note importante pour les aspirants et aspirantes à l'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. Nous la reproduisons ci-dessous :

« Selon le vœu émis par le jury d'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (ordre des lettres) et en vue de rendre moins hâtive la préparation des *épreuves écrites* d'histoire et

de géographie de cet examen, M. le ministre a décidé que, pour la session de 1891, l'examen, pour les aspirants, portera particulièrement :

» 1° En histoire générale, sur la période qui s'étend de 1453 à 1610;

» 2° En géographie, sur la géographie physique, politique et économique de l'Afrique et de l'Asie.

» Pour les épreuves orales, comme par le passé, le jury d'examen continuera à choisir les sujets dans toutes les parties du programme, de telle sorte que les candidats, qui disposent pendant trois heures des documents nécessaires à la préparation de leur leçon (chronologie et atlas), puissent justifier tout à la fois de la valeur de leurs études particulières et de leur aptitude à l'enseignement. »

Avis concernant les membres du corps enseignant dispensés du service militaire en vertu de l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872. — M. le ministre de la guerre, consulté sur la situation créée par la loi du 15 juillet 1889 aux membres de l'Université précédemment dispensés du service militaire en vertu de l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872, a décidé que l'article 92 de la nouvelle loi, qui conserve à ces dispensés le bénéfice de leur situation antérieure, doit être interprété en ce sens que ceux d'entre eux qui satisferont à toutes les conditions sous lesquelles la dispense leur a été accordée recevront, comme par le passé, aussitôt après l'accomplissement de ces conditions, un titre de libération définitive du service militaire.

Exposition scolaire de Perpignan. — M. L. Ganiayre, directeur de l'école normale de Perpignan, a adressé à M. l'inspecteur d'académie des Pyrénées-Orientales un intéressant rapport sur l'exposition scolaire organisée à Perpignan à l'occasion du concours régional ouvert dans cette ville. Nous en extrayons les renseignements ci-dessous : 52 départements y étaient représentés par les envois de 331 instituteurs ou institutrices, auteurs de monographies scolaires ou communales, de 17 écoles maternelles, de 52 écoles de filles, de 160 écoles de garçons, d'écoles normales, primaires supérieures, commerciale, manuelle d'apprentissage, etc.

« L'appréciation de la commission chargée d'examiner les travaux présentés, dit M. le rapporteur, se résume dans cette conviction que le niveau de nos écoles primaires s'est considérablement élevé depuis dix ans; que l'équilibre intellectuel tend de plus en plus à s'établir entre les divers départements, et que le jour est proche où, grâce à nos instituteurs et à nos institutrices si dévoués, le peuple de France n'aura qu'une même langue et un même esprit, comme il n'a déjà et depuis longtemps qu'un même cœur. »

Communication de la « Société contre l'abus du tabac ». — Nous recevons la communication suivante :

« Dans sa dernière séance, la *Société contre l'abus du tabac*[1] s'est

1. Siège social, 38, rue Jacob, Paris.

occupée d'une question qui intéresse les écoles, ainsi qu'on peut en juger par l'extrait suivant de son procès-verbal :

... « Un instituteur, pourvu du certificat d'aptitude pédagogique, nous écrit : « Je serais d'avis qu'à partir de la rentrée des classes, » c'est-à-dire du mois d'octobre, dans chaque numéro du Journal de » la Société, quelques pages fussent consacrées à la partie scolaire, » qui comprendrait, pour chaque mois, des dictées, des rédactions, » des problèmes, des modèles d'écriture, des morceaux choisis pour » lectures expliquées. Ces devoirs, mis à la portée de chacun des » trois cours d'une école primaire, bien gradués par ordre de diffi- » cultés et *conformes au programme officiel*, rendraient un véritable » service. »

» Le Conseil approuve la proposition ci-dessus et engage l'auteur à bien vouloir nous faire parvenir ce qu'il croit utile d'insérer dans notre journal.

» Le Comité de publication devra prier notre collègue, M. Leyssenne, inspecteur général de l'enseignement primaire, de voir la copie, afin de ne rien laisser insérer dans notre journal qui soit contraire au « programme officiel », selon l'expression de l'auteur.

» Le Secrétaire général est chargé d'adresser aux journaux pédagogiques une note faisant connaître cette nouvelle amélioration apportée à la composition de notre journal mensuel. »

NÉCROLOGIE

M. GIROUD, *Inspecteur d'académie de la Somme.*

Le 6 septembre dernier, M. Giroud, inspecteur d'académie de la Somme, est décédé à la suite d'une courte maladie à Éveux (Rhône), où il passait ses vacances au milieu de sa famille.

Ses obsèques ont eu lieu le 9 de ce mois à Romanèche (Saône-et-Loire), son pays natal, au milieu d'une affluence considérable de parents et d'amis. Le département de la Somme était représenté par MM. Parent, inspecteur primaire à Abbeville; Quenardel, directeur de l'école normale d'instituteurs d'Amiens; Boulfroy, commis principal d'inspection, et Froideval, délégué des instituteurs.

Deux discours ont été prononcés par MM. Quenardel et Parent. Nous reproduisons quelques passages du discours de M. Quenardel :

« Esprit fin, observateur judicieux, M. Giroud savait mieux que personne apprécier les hommes et se former une idée très nette et juste de la valeur de ceux qui l'approchaient.

» En général, il se montrait sobre et discret dans ses appréciations. Lui-même reconnaissait cette disposition de son esprit. Dans une

causerie intime, la veille de son départ d'Amiens, un ami lui reprochait doucement sa tendance à ne pas prodiguer d'encourageantes paroles à des fonctionnaires dont cependant il se louait : « C'est vrai », répondait-il; « je ne suis pas très démonstratif; question de tempé» rament. Il est pourtant facile de lire sur ma physionomie l'expres» sion de mon contentement. » Du reste, il ne ménageait pas sa confiance à ceux qu'il en avait jugés dignes.

» Fonctionnaire de la République, et républicain convaincu, il estimait que la première qualité du vrai républicain est l'honnêteté, et que le meilleur moyen d'être utile à son pays est de demeurer le serviteur de la justice et de la vérité. Vainement on frappait à sa porte pour violenter sa conscience : « Quand vous me couperiez en » quatre », disait-il un jour à un solliciteur trop pressant, « je ne consen» tirais pas à faire ce que vous me demandez ».

» Les hommes de cette valeur et de ce caractère font aimer la République. Il est vrai que M. Giroud était une nature d'élite. Dussé-je commettre une indiscrétion, je répéterai sur la tombe de cet inspecteur distingué une parole tombée de la bouche de M. René Goblet, alors président du conseil des ministres : « M. Giroud est l'un des premiers inspecteurs d'académie de France ».

» Il aimait ses écoles normales, accordant à l'éducation des élèves une sollicitude particulière, et honorant les professeurs de sa confiance.

» Il était heureux de se rendre au milieu de nous et de constater les efforts de tous. Quand il assistait aux conférences des professeurs, il venait en ami plutôt qu'en maître. « Il est doux de récompenser, disait-il parfois, mais pénible de réprimander et de punir ». Sa physionomie calme et grave s'éclairait à l'occasion pour manifester sa satisfaction. Nos jeunes élèves-maîtres, il les affectionnait. Pas un d'eux n'oubliera les conseils qu'il donnait aux vétérans, lorsqu'à la fin de leurs études ils l'assuraient de leur reconnaissance et de leur dévouement. Il passait alors en revue les obligations de l'instituteur, signalant les fautes les plus fréquentes et indiquant d'un mot les moyens de les éviter.

» La stupeur qui nous a saisis à la nouvelle de l'irréparable malheur indique assez de quelle affection il était entouré. Tous ses collaborateurs l'aimaient, tous ses instituteurs avaient confiance en lui.

» Je suis sûr d'être l'interprète de mes collègues MM. les inspecteurs primaires et les instituteurs de la Somme en déposant ici l'hommage des regrets unanimes d'un corps de plus de dix-huit cents fonctionnaires qui déplore la perte considérable qu'il vient de faire. »

Le gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE ET LIBRAIRIE CENTRALES DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 20904-0-90.

Nouvelle série. Tome XVII. N° 11. 15 Novembre 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

CONSEILS A CATHERINE II
SUR L'ÉDUCATION

Il n'est pas besoin d'un bien long commentaire pour présenter aux lecteurs les pages suivantes, extraites d'un manuscrit entièrement autographe et inédit dont j'ai rapporté la copie de Russie il y a quelques années. Elles ont trait aux innovations et aux progrès que Diderot souhaitait de voir introduire par Catherine II dans l'enseignement, encore embryonnaire, de son vaste empire. D'autres fragments, publiés ailleurs, renferment les remarques du philosophe sur les deux institutions favorites de l'impératrice, l'École des Cadets et le Couvent des Demoiselles nobles. Reprenant la question à un point de vue plus général, il expose ici ses théories sur les trois degrés dont, selon lui, l'enseignement était susceptible, et accessoirement sur des réformes qui, préconisées ou tentées de nos jours, sollicitaient, il y a plus d'un siècle, les esprits clairvoyants. Diderot signale, cent ans avant M. Frary, l'inutilité des études latines pour la majeure partie de ceux qui y sont astreints, réclame la construction de classes « rondes plutôt que carrées », et revendique pour les élèves les plus pauvres la gratuité et la nourriture. En revanche, il s'en faut que son programme fasse aux exercices physiques la place qu'on tend à leur donner aujourd'hui ; pour un peu, il les reléguerait parmi les arts d'agrément.

Au moment où les punitions, quelles qu'elles soient, tendent à disparaître des nouvelles mœurs scolaires, le mode d'émulation proposé par Diderot dans le second fragment trouvera peut-être des partisans, mais il est permis de douter de son efficacité tant que l'expérience n'en aura pas été faite.

Maurice Tourneux.

I

Votre Majesté a institué deux maisons, où elle prépare des sujets d'un mérite rare. Mais ces deux grandes maisons ne peuvent renfermer tous ses enfants; et parmi ceux qui restent épars

et négligés dans l'empire, et qui y perpétueraient l'ignorance et les préjugés, il y en a certainement que la nature a destinés aux grandes choses.

Votre Majesté, qui est la mère tendre des uns, ne veut certainement pas se montrer la marâtre des autres.

Son projet est de mettre tout son bien en valeur, et d'ouvrir toute sorte d'issues au génie, dans quelque condition que la nature l'ait placé.

Dans toutes les contrées, presque tous les hommes qui se distinguent dans les sciences et dans les arts sont de basse extraction, et la raison en est simple. Ces conditions communes fournissent mille hommes contre un homme de naissance. Les premiers sont élevés plus sévèrement; moins chers à leurs parents indigents, ils en sont moins corrompus; ils n'imaginent pas qu'on sait tout sans rien apprendre; ils se tourmentent; ils travaillent; ils se hâtent de sortir de leur obscurité, l'unique moyen d'obtenir les aisances de la vie qui leur manquent, ou de s'en consoler par la considération générale, l'estime de leurs semblables, et la conscience de leur valeur. Ceux-ci sont relégués dans un grenier où ils sont heureux.

Quoi qu'il en soit, les basses conditions de la société seront donc dans tous les empires la pépinière des mœurs, des connaissances, des talents, de la gloire et de l'illustration présente et à venir de leurs nations.

Ce n'est pas que l'homme qui naît avec du génie et le goût du travail, dans une condition relevée, n'ait un grand avantage sur nous[1]. A la table de ses parents, sans s'en douter, son âme s'accoutume aux grands objets. Les enfants des premiers Romains n'ont point eu d'autre éducation, et ils furent des hommes.

Je sens toute l'importance de la matière que je vais traiter, et peu s'en faut que je ne m'arrête tout court, tant elle me semble au-dessus de mes forces.

Il est donc nécessaire d'ouvrir, dans chaque grande ville, une seule école; ou, si la commodité en demande plusieurs, qu'elles soient toutes formées sur un même plan.

Et comme l'éducation qu'on y donne doit tendre à faire des

1. Encore faut-il supposer que les parents ont de bonnes mœurs. *(Note de Diderot.)*

citoyens honnêtes et éclairés et convenir à toutes les classes de la société, les parents doivent être forcés par la loi d'y envoyer leurs enfants[1]. Voilà l'avantage de votre commission; c'est de conduire les esprits à tout ce qu'il vous plaira, sans avoir l'air de les contraindre, et sans les révolter; et c'est là pourquoi je la rendrais permanente. La nation la prendrait sans cesse pour sa machine; et ce serait toujours la mienne. La nation croirait faire toujours sa volonté, et ce serait toujours la mienne qu'elle ferait. Jamais Votre Majesté n'aurait l'odieux prétendu d'aucune opération.

Si la police de ces écoles publiques est bien faite, Sa Majesté verra combien peu il lui restera de tous ces enfants, à la fin de l'éducation.

En conséquence, il doit y avoir dans une école générale et publique trois sortes d'élèves : des pensionnaires, des boursiers et des externes.

Des pensionnaires. — Ce seront les enfants des parents aisés, mais trop distraits ou trop occupés pour veiller eux-mêmes sur leurs enfants; point, mais point absolument ni de précepteurs particuliers, ni de valets; point d'appartements séparés; qu'ils soient tous confondus; qu'ils apprennent l'égalité; qu'un pensionnaire noble soit aussi parfaitement sous la férule du maître que le pensionnaire roturier; et que celui-ci puisse s'en venger, s'il est insolent. Je me garderais bien d'encourager des querelles entre eux, mais je ne serais pas fâché qu'il en survînt.

Les maîtres ne pourraient infliger aucune punition, d'eux-mêmes. Je ferais juger un écolier coupable par ses camarades; et l'on verrait, je n'en doute pas, ces petites sentences tempérées par l'indulgence, sans trop de partialité.

Il faut que le prix de ces pensions soit égal pour tous, et qu'il soit très modique; que la maison fasse toutes les sortes de dépenses; et qu'il n'y ait aucune sorte de distinction. Peut-être même

1. C'est des basses ou dernières conditions de la société dont les enfants restent sans aucune sorte d'éducation que sortent toutes les sortes de malfaiteurs. On a voulu à Paris les enlever à leurs parents, et cette violence a causé une révolte; c'est qu'il fallait les contraindre à se rendre dans les écoles publiques et leur fournir du pain dans ces écoles. *(Note de Diderot.)*

serait-il bon que l'enfant qui naît décoré, laissât sa décoration à la porte.

Des boursiers. — Ce seront les enfants de ceux qui ne sont pas assez aisés pour fournir soit à l'éducation, soit à la subsistance de leurs enfants, et que le collège adopte. Je désirerais que les parents, pendant la durée de l'éducation, perdissent toute autorité sur leurs enfants. Ils n'auront absolument aucune dépense à faire pour eux. Ils voudraient améliorer leur sort, qu'il faudrait s'y opposer.

Ces bourses seront fondées ou par la munificence du souverain, ou par le patriotisme des grands seigneurs et de riches particuliers, à qui je n'en laisserais pas la collation. Cela deviendrait bientôt une affaire de protection et de préférence. L'enfant qui mériterait une bourse l'obtiendrait rarement.

Comme il ne pourrait y avoir autant de bourses que d'enfants indigents, une bourse vacante ouvrirait le concours. Nouveau moyen d'émulation pour les parents et pour les enfants.

J'ai remarqué que les pensionnaires et les externes méprisaient les boursiers. Je ne sais guère de remède à cet inconvénient que la séparation absolue ou par deux maisons, ou dans la même.

J'ai remarqué que la basse avarice des parents aisés les entraînait à solliciter et à ravir à l'indigence une bourse, sa ressource. Il faudrait donc que l'indigence fût légalement constatée. Il y a deux manières, l'information par le juge et l'annonce à l'église par le prêtre.

Des externes. — Ce sont des enfants de parents en état de les garder, de les nourrir, de les vêtir, de fournir à toutes dépenses et de les envoyer à l'école. J'assujettirais ces enfants à un vêtement d'école. L'appel s'en ferait par les maîtres, et l'on s'assurerait de leur absence. Sans cette attention, ils feront ce qu'on appelle chez nous l'école buissonnière. Que la maladie constatée soit l'unique bonne excuse. Celui dont on ne peut obtenir de l'exactitude fait un métier qui lui est antipathique; il faut l'envoyer promptement à un autre.

Je ne pense pas que les études puissent se poursuivre sans interruption; il faut du repos aux maîtres et aux écoliers. Je fer-

merais les classes ou un jour de la semaine, ou un mois et demi de la saison de l'année la plus rigoureuse.

Je n'entre point dans la construction des écoles ; il faut qu'on s'y trouve bien dans tous les temps : beaucoup d'air, quand il fait chaud ; de la chaleur, quand il fait froid. J'aurais pu me dispenser de parler de cela. J'aimerais mieux les écoles rondes que carrées. Le professeur voit mieux, et il est plus parfaitement entendu.

Mais surtout des surveillants assidus aux endroits où ils sont appelés par leurs besoins ; car c'est là qu'ils se corrompent.

Point de ces billets de parents qui excusent l'absence de leurs enfants.

Faut-il que les maîtres soient stipendiés par l'État, ou payés par les enfants? Question fort débattue en France, où l'on a prétendu que l'instruction gratuite, en éteignant l'émulation entre les maîtres, a ruiné les écoles [1].

Les jeunes gens que Sa Majesté envoie soit à Leyde, soit à Leipzig, deviendraient bientôt la pépinière des maîtres, mais il faudrait qu'ils fussent soumis sans réserve à un directeur autorisé à les garder ou à les renvoyer ; et par conséquent ce directeur devrait être un homme de poids par son âge, sa sagesse et ses lumières [2].

Les maîtres seront ou ne seront pas mariés. Il est d'expérience que les maîtres qui sont pères sont plus doux et plus indulgents. Ils habiteront ou n'habiteront pas la maison collégiale, mais jamais leurs femmes n'y doivent mettre le pied, et leurs enfants n'y entrer que comme écoliers.

Notre éducation, bornée à l'étude des langues, a été jusqu'à présent monastique. On dirait que tous les enfants renfermés dans nos collèges sont destinés ou à la magistrature ou à l'Église. On nous montre pendant six à sept ans une langue que nous

---

1. Puisque vous avez des boursiers, ou des places gratuites pour les indigents, il y aurait moins d'inconvénients à ce que les autres écoliers payassent leurs maîtres ; plus un maître aurait d'écoliers, plus il serait riche ; et plus il serait habile, plus il aurait d'écoliers. Si vous n'avez dans la capitale qu'un ou deux collèges, il faut que les maîtres soient stipendiés par l'État. *(Note de Diderot.)*

2. Il faut soutenir et même assez longtemps ces envois ; il faut que ces enfants aient une maison commune, et un maître absolu. *(Note de Diderot.)*

n'apprenons pas. Les choses sont restées jusque sous le règne présent telles qu'elles ont été instituées sous Charlemagne, temps où la langue latine, usitée dans toutes les affaires civiles, était d'une étude indispensable.

On a anéanti, il n'y a qu'un moment, les mauvais instituteurs[1]. Je croyais toucher à la réinstauration des bonnes études; et l'on a remplacé les mauvais instituteurs par d'autres qui sont pires qu'eux. Ils ont encore moins de lumières et moins de mœurs. C'est l'ouvrage de ces magistrats expulsés[2] qui se mêlaient de tout pour gâter tout.

Je ne pense pas qu'on puisse étendre les exercices des écoles publiques à tout ce qui entre dans le plan de vos maisons d'éducation. Cela multiplierait à l'infini les maîtres et les leçons. Je crois qu'il en faut restreindre l'objet à la pure et simple instruction scientifique et morale.

Point de gymnastique, point de musique, point de danse, point de comédies, point de tragédies dans vos écoles publiques. Que ceux des pensionnaires à qui l'on voudra montrer la danse, le chant, les armes, l'équitation, aient des maîtres particuliers qui se rendront au collège dans l'intervalle des études[3].

La danse, le chant, les représentations dramatiques étaient restés en usage aux jésuites, qui sacrifiaient tout à l'ostentation. Il n'y avait point d'écoles plus mauvaises, point d'élèves plus ignorants que les leurs.

Les spectacles ont cessé dans tous les autres collèges, et l'on y a substitué les exercices scientifiques publics qui valent infiniment mieux.

On a vu que la déclamation théâtrale n'est point le ton de la conversation; que la démarche et le maintien de la scène ne sont ni la démarche ni le maintien de la chambre; que c'est une pente de dissipation pour le moment et quelquefois le germe d'un goût effréné pour la suite, et qu'une représentation dramatique jette le désordre dans toutes les autres occupations, et occasionne la

1. Les jésuites, qui furent expulsés de France en 1762.

2. L'exil du parlement de Paris fut prononcé en 1771.

3. Une salle commune à cet effet, avec un inspecteur de la maison qui veillera sur ces élèves et sur les maîtres et fera commencer et finir à l'heure ces leçons. *(Note de Diderot.)*

perte de trois ou quatre mois précieux. Cependant l'on avait l'attention de ne pas laisser dans les pièces le moindre vestige de passion. Le *César* de Voltaire a été fait pour un de nos collèges [1].

Aux spectacles on a donc substitué des exercices fréquents et publics. La matière de ces exercices s'annonce par des programmes imprimés que chaque enfant distribue à ses parents, à ses amis et à ses connaissances qui s'y rendent. On sait trois ou quatre jours d'avance quelles sont les choses sur lesquelles l'enfant répondra. Chacun est maître de l'interroger. On lui propose du français à mettre en latin ; du latin à mettre en français. C'est tout parmi nous. Vos exercices seront tout autrement intéressants et variés, et peut-être que pour faire rougir et corriger ma nation, il n'y aurait qu'à lui présenter un de vos programmes.

Il faut, pour les maîtres et pour les écoliers, fixer le temps de ces exercices ; qu'une fois par an, les maîtres soient tenus de montrer leurs élèves au public. Ils seront jugés dans leurs écoliers. Que l'exercice ne soit pas d'un petit nombre d'élèves d'élite, mais de toute une classe, afin de faire honte aux ignorants, ainsi qu'aux maîtres négligents. C'est ainsi qu'on soutiendra l'émulation et dans les maîtres et dans les enfants [2].

On croirait qu'il y a beaucoup d'émulation dans les écoles publiques : il n'y en a point. Il n'y en a point entre les maîtres, que le public ne voit jamais, et qui se soucient fort peu que leurs enfants profitent ou non. Il n'y en a point entre les élèves, qu'on ne voit pas davantage [3]. D'ailleurs trois ou quatre sujets supérieurs découragent tous les autres et les condamnent à l'ignorance et à la paresse.

---

1. La *Mort de César* fut représentée en effet pour la première fois par les écoliers du collège d'Harcourt le 11 août 1735. Reprise à la Comédie-Française en 1743, elle fut de nouveau jouée par les pensionnaires des Visitandines de Beaune en 1748, avec un prologue de Voltaire composé pour la circonstance.

2. Rendre ces assemblées nombreuses et solennelles ; Votre Majesté y assistera quelquefois et y entraînera la cour ; y appeler les académies, les magistrats, etc. Si elles sont clandestines, elles perdent leur utilité. Rien de si public chez nous. Nos cours de judicature s'y rendent. *(Note de Diderot.)*

3. Dans nos collèges, tous les vendredis les enfants luttent les uns contre les autres. Les places dans l'école se distribuent selon le mérite. Le premier de sa classe, le second et le troisième sont distingués par des croix qu'ils portent à leur boutonnière, croix qu'ils gardent, qu'ils perdent, etc. *(Note de Diderot.)*

On remédie à ces inconvénients par les exercices publics de toute une classe; ayant de plus l'attention de faire passer rapidement ces élèves décourageants à une classe plus élevée, sans avoir égard à l'âge. Le mérite seul est une raison suffisante.

Sa Majesté Impériale veut que l'éducation de ses écoles publiques soit civile, c'est-à-dire relative au bien de la société, et convienne, du moins depuis son commencement jusqu'à un certain degré, à toutes les conditions et à tous les individus. Elle veut que l'enfant qui aura pu suivre le cours entier de l'éducation soit par toute terre un enfant honnête et très instruit.

Pour cet effet, je crois qu'il faut considérer dans une pareille éducation trois degrés.

Un premier degré par lequel tous les enfants, même les plus ineptes, passeront.

Un second degré, à la fin duquel un enfant aurait reçu toutes les lumières d'une excellente éducation et d'où il sortirait avec des connaissances préliminaires qui lui serviraient, quel que fût l'état auquel il se destinât.

Un troisième degré qui le conduirait à l'état d'habile homme, d'homme savant.

Peut-être ne serait-il pas nécessaire qu'un enfant suivît cette éducation jusqu'au bout.

PREMIER DEGRÉ

Commun à tous les enfants, même les plus ineptes[1].

Bien lire, bien écrire. — La lecture dans le catéchisme religieux et civil, ensuite dans quelques bons ouvrages élémentaires d'une morale claire, pure et simple. Les exemples d'écriture, tous absolument tirés du catéchisme. Apprendre et pouvoir réciter par cœur tout le catéchisme. L'arithmétique : les quatre règles; les fractions; la règle de trois; et le calcul par les jetons.

1. Ce premier degré est l'éducation des enfants destinés aux dernières conditions de la société, valets, cochers, etc.

Deux choses à oberver sur ce degré.

La première, c'est d'y fonder du pain, afin que les pauvres parents n'aient aucun prétexte pour les garder chez eux. Du pain pour tous les repas.

La seconde, c'est d'élever à la condition de boursier surnuméraire celui d'entre ces enfants qui annoncerait un mérite supérieur. *(Note de Diderot.)*

SECOND DEGRÉ

Qu'un enfant peut suivre plus ou moins loin [1].

Des éléments d'algèbre. Des éléments de géométrie. Des éléments de mécanique. Un peu d'astronomie, de connaissance de la sphère, des globes et de géographie. De l'anatomie, ce qu'on en peut apprendre sur des pièces préparées; et il y en a de si belles que la nature n'est pas plus vraie. Les premiers principes de l'histoire naturelle. La physique expérimentale. Les éléments de la chimie.

A travers ces études, une logique courte et sensée, et la morale, ou la connaissance de l'homme et de ses devoirs, du citoyen, des lois fondamentales de la nation, des contrats, des actes particuliers, etc.

Un enfant ne pourra quitter l'école publique qu'après les cours de logique et de morale faits.

TROISIÈME DEGRÉ

Qui conduit à l'état de savant [2].

La grammaire générale raisonnée. La langue russe par principes, la langue latine, la langue grecque, les langues italienne, anglaise et allemande. L'éloquence. L'histoire. La poésie et le goût. Le droit des gens. La jurisprudence nationale dans toute son étendue. Un peu de métaphysique. Point de théologie.

---

1. Après le petit cours de logique et de morale et un examen sur ces deux points, permettre aux parents de retirer leurs enfants, quand il leur plairait. Aucun, si ce n'est un boursier, ne sera contraint à suivre ce degré jusqu'au bout.

Si un boursier devient un mauvais sujet, il perdra sa bourse. Ces bourses étant des faveurs de l'Etat, il faut qu'elles soient méritées. *(Note de Diderot.)*

2. Ce ne sont pas les écoles, ce sont les grands auteurs qui font une langue. Notre langue a été faite par Rabelais, Marot, Malherbe, Pascal, Corneille, Racine, Fénelon, Voltaire, Du Marsais, l'abbé Girard; et elle se soutient par les bons esprits de notre temps. Quand Corneille devint vieux, il oublia sa langue; et il en est de même d'une nation, quand elle dégénère et vieillit, sa langue se corrompt. Voilà la raison, jointe à la difficulté, pour laquelle j'ai renvoyé l'étude de la langue par principes à ceux qui seront un jour maîtres de la langue. Ce qui s'est fait en France sur la perfection de la langue, s'est fait à Athènes, à Rome nouvelle et ancienne, et est encore à faire en Angleterre, parce qu'ils n'ont point de corps qui s'en mêle. *(Note de Diderot.)*

On dit que les enfants sont propres à apprendre les langues. Oui, les mots; par habitude et routine. Par principes? rien n'est plus faux.

Les principes d'une langue supposent l'application la plus subtile de la logique, et le jugement le plus ferme. Rien de plus sec, de plus fatigant, de plus dégoûtant et de plus abstrait que la grammaire raisonnée soit générale des langues, soit particulière d'une langue. Les mathématiques n'ont rien d'aussi difficile. Je sais ma langue, et je la sais bien; et à tout moment elle m'offre des difficultés dont nos Quarante auraient bien de la peine à se tirer.

Une langue, pour être bien apprise, demande : le discours habituel; la traduction de la langue étrangère dans sa langue propre; et la traduction de sa langue propre dans la langue étrangère.

Sans cette dernière condition, que quelques philosophes ont rejetée, on ne sait jamais profondément une langue.

Si l'on y regarde de près, on trouvera qu'en traduisant d'une langue étrangère dans la sienne, c'est proprement sa langue qu'on étudie et qu'on écrit, et qu'en traduisant de sa langue dans une langue étrangère, c'est celle-ci qu'on écrit et qu'on étudie. Ce qui tend beaucoup plus droit au but qu'on se propose. Faire des thèmes, mauvais, si l'on veut; mais en faire.

Et puis, s'il y a quelque chose dans ces idées qui approche de la raison, il faut nécessairement que Sa Majesté Impériale se montre seule, sans quoi rien ne se fera.

J'ai peu vécu à Pétersbourg, cependant j'y ai assez vécu pour m'apercevoir que l'*hommerie* y domine autant qu'ailleurs. Chacun y est jaloux de son district, et bien résolu de n'approuver que ce qu'il fait.

Le nom du maître à qui tout ce qui l'environne cherche à plaire, lève toute difficulté. Lorsque Votre Majesté dira : Il me semble que cela serait bien ainsi, on ajoutera tout de suite : Votre Majesté a raison, même quand cela ne serait pas; et cela est bien fâcheux.

Si les souverains sont condamnés à n'entendre jamais la vérité, qui est-ce qui voudrait être souverain?

Autre malédiction qui nous console de notre médiocrité, nous sommes sûrs d'avoir un ami.

Un souverain ne sait s'il a un ami, et celui qui se dit l'ami du souverain l'est peut-être, mais il ne le sait pas.

Votre Majesté Impériale est bien digne de faire exception à ces deux règles ; et je crois sincèrement qu'elle a encore ce précieux avantage sur tous les souverains de la terre.

Ce n'est pas tout. A la fin de la journée, à la sortie des classes, j'en ouvrirais une commune et générale : une classe de dessin. C'est de là que sortiraient ceux en qui l'on découvrirait une disposition particulière et naturelle aux beaux-arts.

S'il y a quelque chose au monde de sacré pour moi, c'est la majesté des rois [1]. Je rougirais de mentir à un particulier, j'aimerais mieux perdre la vie que de mentir à un roi. Je jure donc à Votre Majesté Impériale que j'ai vu des enfants, bien conduits, avoir achevé le cours d'études que j'ai esquissé, l'avoir achevé avec succès, écrire et parler plusieurs langues, avoir répété plusieurs des exercices que j'ai prescrits, comme l'histoire naturelle, la physique expérimentale, la chimie, l'anatomie, en état de paraître dans le monde avec avantage, et de voyager utilement, dessiner passablement, être reçus avocats, et n'être pas âgés de vingt ans. Celui qui traitera ce plan de chimère ne connaît ni le produit du temps bien employé, ni celui d'un bon maître.

Il ne faut pas donner trop d'enfants à un même instituteur. C'est un point important.

Les écoles d'une capitale seront toujours les plus célèbres. Elles attireront nécessairement les enfants des contrées adjacentes C'est encore une raison pour que ces écoles occupent le centre.

Il faut absolument que ces enfants, envoyés de la province dans la capitale, soient pensionnaires dans le collège, à moins qu'ils ne soient reçus chez des parents. Sans cette précaution, pour un qui réussira, dix perdront leur temps, leur jeunesse et leurs mœurs.

Autre motif, pour que la pension collégiale soit très modique, ce qui se peut sans qu'il en coûte à l'État qui ne regardera jamais l'établissement des écoles publiques comme un objet de revenu : la dépense est d'autant moindre que la communauté est plus nombreuse.

1. M. Grimm attestera la même chose à Votre Majesté Impériale. *(Note de Diderot.)*

Il faudrait avec le temps abandonner les places de maître au concours des nationaux et des étrangers ; et, pour exciter l'émulation des nationaux, augmenter l'honoraire du national qui remporterait la place.

Il faut un examen des maîtres, soit étrangers, soit nationaux, pour les mœurs et pour la capacité.

Mais un point que je voudrais bien ne pas prêcher aussi inutilement ici que dans mon pays, c'est une inspection immédiate des magistrats sur les écoles publiques, inspection dont je vais expliquer l'objet.

Les magistrats, membres de la commission ou autres, se transporteront quatre fois par an dans la maison collégiale. Là, ils prendront le serment des maîtres de dire vérité, toute vérité, pas plus que vérité : et ils s'informeront des enfants qui perdent leur temps dans les écoles par paresse invincible ou par ineptie naturelle, des enfants qui corrompent les autres, etc., afin que ces enfants soient aussitôt renvoyés à leurs parents, et appliqués, lorsqu'il en est encore temps, au métier dont ils feront choix.

Sans cette précaution, il arrivera ici ce qui n'est que trop fréquent en France : c'est qu'un pauvre sujet s'est traîné de classe en classe, depuis six à sept ans jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans ; qu'il n'est plus bon à rien qu'à déshonorer et à désoler ses parents, et qu'il se fait ou filou, ou joueur de profession, ce qui est la même chose, ou comédien, ou soldat.

En s'y prenant ainsi, l'on verra les classes s'éclaircir à mesure qu'elles s'élèveront par degrés ; le nombre des étudiants diminue, et ne laisse au dernier période de l'éducation que ceux qui sont vraiment signés au front par la nature pour être poètes, philosophes, orateurs, érudits, etc., tous gens inutiles dans une société lorsqu'ils n'excellent pas.

Je sais qu'il y a des génies tardifs, et que tel enfant qui promet ne tient rien, et que tel autre tient ce qu'il ne promettait pas. Mais si ce génie est bien décidé, il se retrouvera, et, quand il devrait être perdu, il vaudrait encore mieux risquer la perte d'un homme de génie, que de condamner au vice et à l'oisiveté un certain nombre de sujets ineptes ou médiocres dans des genres qui ne souffrent point la médiocrité.

Et que le ciel conserve longtemps Votre Majesté Impériale sur

le trône, afin qu'elle puisse réaliser toutes ses grandes vues, donner des lumières et ses mœurs à sa nation, et entendre à la dernière heure les cris de sa nation désolée, cris avant-coureurs de ceux de l'admiration des siècles à venir [1].

Notes.

J'ai banni des écoles publiques la danse, la musique et la gymnastique, parce qu'il n'est pas nécessaire qu'un peuple soit ou danseur ou musicien.

J'ai laissé la gymnastique de côté, parce que, si les parents sont honnêtes, sains et robustes, ils transmettent la force et la santé à leurs enfants; parce que les enfants dans nos provinces, et même dans la capitale (lorsqu'ils ne sont pas trop contraints par leurs parents, et les enfants du peuple ne le sont pas, c'est un avantage qu'ils ont sur les autres), se livrent aux exercices les plus violents, les barres, la paume, la boule, le billard, la course. Il n'y a qu'à les voir au sortir du collège Mazarin, et les jours de vacance aux Champs-Élysées. Ils sont si violents, que très souvent la garde de la ville est forcée de s'en mêler.

Les beaux-arts naissent tous de l'opulence des conditions subalternes. Un manufacturier a six enfants; parmi ces six enfants, il y en a un paresseux qui ne veut rien être, et il devient poète, philosophe, orateur, moraliste, peintre, musicien. Je dis de l'opulence, mais c'est dans les sociétés bien ordonnées; ils naissent de la misère dans les autres; et c'est la cause de la lenteur du progrès des beaux-arts. Les artistes se pressent trop de gagner de l'argent. Ils aiment mieux faire dix ouvrages médiocres qu'un bel ouvrage. Tous les élèves de notre école peignent pour le pont Notre-Dame. Quand on a bien des citoyens et que parmi ces citoyens il y en a beaucoup de riches, on a de grands artistes et qui se perpétuent, parce qu'ils sont indigènes. Les beaux-arts naissent entre les épis des campagnes. Les artistes sont tous des enfants de la bonne Cérès.

1. Tous les livres classiques sont à faire, même en France. C'est un ouvrage fort difficile, et bien digne de Sa Majesté; elle pourrait y employer les meilleurs esprits de l'Europe, ou peut-être imposer cette tâche aux maîtres mêmes. Ces bons livres classiques épargneraient un temps et une peine infinis et aux instituteurs et aux élèves. *(Note de Diderot.)*

II

SUR UN USAGE ANCIEN

Lorsqu'on lit les historiens et les poètes grecs, on trouve toujours, au devant des noms personnels, une épithète qui les spécifie par quelque vertu : comme le Fort, le Brave, le Prudent, l'Éloquent, l'Avisé, etc.

C'est ainsi qu'ils exhortaient un enfant, un homme à persister dans son caractère ; en effet, quelle apparence que celui qu'on avait surnommé le « brave » fît une lâcheté? que celui qu'on appelait du matin au soir le « véridique » dit un mensonge?

On mène les hommes par des statues, les enfants par des mots. On ne brise pas sa statue ; on ne renonce pas à son éloge.

Votre Majesté Impériale, qui a coutume de me gagner de vitesse, voit où j'en veux venir.

C'est, au lieu d'appeler vos jeunes filles, vos jeunes garçons, par leurs noms de famille, de bien étudier leur caractère et de les distinguer par leur qualité principale.

On n'aura pas sitôt employé ce secret avec cinq ou six dans l'une et l'autre maison, que l'émulation gagnera la généralité et que la plupart voudront mériter le même éloge.

Et c'est ainsi qu'on produit de grands effets et durables avec des riens.

Je ne doute pas que plusieurs ne gardent dans le monde et leur vertu et leur nom de maison!

Qu'il est facile de faire contracter aux hommes des engagements durables!

Heureux le peuple où les chaînes morales sont plus fortes que les chaînes de fer, et je sais, par ma propre expérience, que les premières peuvent acquérir cette solidité.

Je secouerais des chaînes de fer, si j'en étais chargé, et j'ai souvent éprouvé que je n'avais pas la force de secouer les chaînes morales.

On ne saurait commencer de trop bonne heure à fortifier l'homme civil et policé contre l'homme sauvage et naturel ; et les moyens les plus sûrs sont l'opinion de soi, l'estime des

autres, les idées préconçues de loin, et l'effroi des dénominations. La valeur des dénominations louables ou odieuses est une des premières choses que notre mémoire offre à discuter à notre esprit, dans presque toutes les occasions importantes. « Et qu'en dira-t-on? »

***

Je destinerais les enfants trouvés aux arts mécaniques et aux manufactures, et je leur assurerais une boutique et une maison dans la capitale.

Voilà le fond d'où je tirerais des rues, et des rues mêlées de toutes sortes de conditions.

Défense de s'établir ailleurs.

Encouragement à se perfectionner par cette récompense.

DIDEROT.

LA LECTURE DANS LES ÉCOLES NORMALES

A L'OCCASION

DE LA LISTE TRIENNALE DES AUTEURS POUR LE BREVET SUPÉRIEUR

La publication de la liste triennale des auteurs désignés pour servir de texte aux épreuves de lecture expliquée dans les examens du brevet supérieur est l'occasion naturelle d'une sorte d'enquête périodique sur l'état des études littéraires dans les écoles normales et en général dans l'enseignement primaire. Cette année comme en 1881, en 1884 et en 1887, le ministre de l'instruction publique a saisi cette occasion pour appeler de nouveau l'attention des autorités scolaires et celle surtout du corps enseignant sur les réformes nécessaires et sur les progrès possibles en cette délicate matière. On ne s'étonnera pas qu'à son tour, et à la suite du ministre, la *Revue pédagogique* tienne à honneur de prendre en main une fois de plus auprès du public primaire une cause qu'elle lui a déjà tant de fois recommandée et qui, à en juger par les déclarations mêmes du ministre, ne semble pas être encore une cause gagnée. Que nos lecteurs nous permettent donc, comme nous l'avons fait il y a trois ans, d'étudier de près avec eux d'abord le texte du nouvel arrêté, — ensuite celui de la circulaire qui l'accompagne, — enfin les listes d'éditions nouvelles que la librairie classique s'est empressée de mettre à la disposition des maîtres et des élèves.

I

Une première innovation nous est signalée par le titre même de l'arrêté du 22 juillet 1890 : « *Arrêté fixant pour une période triennale, à partir de 1891, la liste des auteurs français à expliquer pour le brevet supérieur et pour le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (lettres).* »

On avait à plusieurs reprises signalé les inconvénients des deux listes, dressées l'une et l'autre pour une période trisannuelle mais non pas toujours pour les trois mêmes années, l'une pour les

examens du brevet supérieur, l'autre pour ceux du professorat. Le ministre a jugé le moment venu de procéder à l'unification et dans la fixation de la période et dans la composition de la liste. Il est très naturel qu'on demande aux professeurs plus d'auteurs que ceux que leurs élèves ont dû lire, mais il ne l'est pas moins de leur demander avant tout d'étudier les auteurs qu'ils ont à expliquer à leurs élèves. De la sorte, en préparant sa classe, le maître et la maîtresse d'école normale préparent leur propre examen. En s'occupant de faire comprendre et goûter un chef-d'œuvre, ils font le meilleur de tous les apprentissages, et l'on ne peut dire qui, du maître ou de l'élève, gagnera le plus à cette heureuse réunion.

II

Donnons maintenant la teneur même de l'arrêté, d'après le texte rectifié du *Journal officiel* (3 novembre 1890) et du *Bulletin administratif* (8 novembre) :

LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS,
Vu les articles 152 et 172 de l'arrêté du 18 janvier 1887,

ARRÊTE :

ARTICLE PREMIER. — La liste des auteurs français sur lesquels portera l'épreuve de lecture expliquée à l'examen du brevet supérieur comprend, pour une période triennale, à partir de 1891, les ouvrages ci-après énumérés :

XVII° SIÈCLE

Corneille : deux pièces, au choix du candidat, parmi les quatre suivantes : *le Cid, Horace, Cinna, Polyeucte ;*

Racine : deux pièces, au choix du candidat, parmi les quatre suivantes : *Andromaque, Britannicus, Athalie, les Plaideurs ;*

Molière : deux pièces, au choix du candidat, parmi les quatre suivantes : *l'Avare, les Femmes savantes, le Bourgeois gentilhomme, le Misanthrope ;*

La Fontaine : *Fables* (deux livres au choix du candidat);

Boileau : un chant de l'*Art poétique*, ou une *Épître*, ou une *Satire*, au choix du candidat;

Bossuet : une des *Oraisons funèbres* ou un *Sermon*, au choix du candidat;

La Bruyère : *Caractères* (un des chapitres I, V, VII et XI, au choix du candidat).

XVIII[e] SIÈCLE

Voltaire : *Histoire de Charles XII; Choix de Lettres;*
J.-J. Rousseau : *Emile*, livre II;
Buffon : *Œuvres choisies.*

XIX[e] SIÈCLE

Lamartine : *Poésies* (prises dans les *Extraits choisis et annotés à l'usage de la jeunesse*);
Victor Hugo : *Extraits de l'œuvre* (édition des écoles);
Thiers : *Extraits de l'œuvre* (édition Robertet);
Michelet : *Extraits historiques* (édition Seignobos);
Et, en outre, un des recueils de morceaux choisis des classiques français (prose et vers) des seizième, dix-septième, dix-huitième et dix-neuvième siècles en usage dans les établissements publics d'enseignement primaire ou d'enseignement secondaire, ou inscrits au catalogue des bibliothèques scolaires et populaires (1), au choix du candidat.

ART. 2. — Parmi les ouvrages de la liste ci-dessus qu'ils devront avoir lus, les candidats sont autorisés à en désigner deux, l'un de prose, l'autre de poésie, sur lesquels porteront des interrogations plus approfondies.

ART. 3. — La liste des auteurs français sur lesquels porteront les explications de textes à l'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (lettres) comprend, pour une période triennale, à partir de 1891 :

Les ouvrages ci-dessus mentionnés (liste du brevet supérieur), et en outre :
Montaigne : *Essais*, livre I[er], chapitre XXV;
Fénelon : *Traité de l'éducation des filles ;*
Montesquieu : Les cinq premiers livres de *l'Esprit des lois ;*
J.-J. Rousseau : *Morceaux choisis* (édition Fallex);
Diderot : *Morceaux choisis* (édition Tourneux);
Sainte-Beuve : Extraits des *Lundis ;*
Renan : *Pages choisies ;*
Gréard : *L'éducation des femmes par les femmes.*

ART. 4. — Les dispositions de l'article 2 sont applicables aux examens du certificat d'aptitude au professorat.

ART. 5. — L'arrêté du 22 juillet 1890 est rapporté.

Fait à Paris, le 31 octobre 1890.

Léon BOURGEOIS.

(1) L'administration publiera une liste des recueils de morceaux choisis qui lui auront été signalés par les éditeurs. *(Note du Ministère.)*

La différence entre ce texte et celui de l'arrêté abrogé du 22 juillet consiste dans la suppression d'un recueil qui avait été indiqué d'abord : « Alfred de Musset : *Poésies* (prises dans les *Extraits choisis et annotés à l'usage de la jeunesse*). Ce volume d'*Extraits* publié à la fin de 1886 par un « ancien professeur de l'Université », auteur de plusieurs autres recueils analogues, avait été conçu, comme son titre l'indique, expressément en vue de pouvoir être mis dans toutes les mains. Par quelle inadvertance l'auteur a-t-il laissé passer dans ce recueil deux ou trois morceaux aussi inutiles à la gloire du poète qu'impossibles à faire expliquer à des jeunes filles? Inadvertance invraisemblable chez un auteur qui avait poussé le scrupule jusqu'à retrancher plusieurs des plus beaux vers de la *Nuit de mai* pour ne pas encourir le plus léger reproche! Et ce qui n'est pas moins invraisemblable, l'erreur avait passé inaperçue : ni la commission des bibliothèques populaires et scolaires, qui avait inscrit l'ouvrage dès son apparition au catalogue où il figure depuis janvier 1887, ni l'administration qui l'avait laissé inscrire au nombre des livres destinés à l'étude des auteurs de la liste de 1887 [1], ni le public universitaire qui — nous sommes loin de nous en plaindre — est à cet égard d'une si grande rigueur, personne n'avait signalé les quelques vers qui déparent si malencontreusement un recueil d'ailleurs plein de belles choses. A la fin d'octobre 1890 seulement, un journal en fit la remarque, et aussitôt le ministre prononça purement et simplement la radiation de l'ouvrage. Espérons que d'ici à la prochaine publication d'une liste semblable, une édition plus attentivement revue permettra de replacer quelques pages immortelles de Musset aux mains des candidats.

Il y a plus d'une nouveauté dans l'arrêté ministériel que l'on vient de lire.

D'abord l'augmentation du nombre des ouvrages : nous allons voir quelles raisons en donne la circulaire. Ensuite cette faculté donnée au candidat de choisir, partout où le choix est possible. C'est lui-même qui dira s'il préfère expliquer l'*Avare* ou le *Bourgeois gentilhomme*, les *Femmes savantes* ou le *Misanthrope*. C'est lui-même qui prendra dans Boileau l'épître, la satire ou le chant

1. *Revue pédagogique* du 15 août 1888, p. 458.

de l'*Art poétique* qui l'aura le plus intéressé. Même dans La Bruyère, dont les chapitres sont si courts et le style si merveilleusement ciselé, on ne lui demande qu'un seul chapitre, celui qu'il préférera. Faut-il supposer que l'administration a espéré que, pour choisir entre plusieurs morceaux, l'élève aura la tentation de les parcourir au moins, ne fût-ce que pour chercher le plus facile ou le moins long ? L'administration est capable de tout, même de ce trait de perfidie. Aurait-elle eu en vue par surcroît de rendre plus difficile la confection de gros volumes compacts et effrayants qui semblent destinés à inspirer aux élèves la terreur de tant de lectures en les leur représentant sous cette masse énorme, nouvelle forme des fameux manuels de baccalauréat qu'a trop connus la génération précédente ? Dans tous les cas, on ne pourra s'étonner si l'opinion publique donne la palme à l'école normale ou à l'institution privée dont les élèves, au lieu de choisir tous le même ouvrage et de répéter tous la même opinion de commande et d'emprunt, se feront un plaisir de demander à être interrogés sur des textes différents, et prouveront ainsi, avec l'excellence de la direction commune, la valeur sérieuse du travail personnel qui leur est propre à chacun. Nul n'est forcé de donner cette preuve spirituelle et décisive d'une éducation vraiment littéraire. Mais ceux qui la donneront, ne sera-t-il pas juste que le public — qui est le grand juge, et bon juge après tout — les distingue et les en félicite ?

Autre trait distinctif de la nouvelle liste triennale : la part faite au XIXe siècle. Ce sont bien à peu près les mêmes noms que dans la précédente liste; mais au lieu d'un, deux ou trois morceaux au plus, c'est tout un recueil de pièces d'assez longue haleine, prises dans nos deux grands poètes (puisqu'un accident a fait éliminer le troisième) ; c'est tout un volume (et quel merveilleux volume!) emprunté à Thiers, et un autre à Michelet. Voilà enfin la lecture, la lecture vraie, non plus le morceau de vingt-cinq vers ou la description en une page à apprendre par cœur, sans lien avec l'ensemble, sans portée générale, où le malheureux élève ne peut remarquer que quelques mots brillants, quelques « élégances » de style qu'il prendra pour le style même, ce en quoi il se trompera indignement. Cette fois, on le jette en plein courant, il puise à même l'auteur, il en subit l'action, l'en-

traînement, la noble fascination. C'est bien Michelet, c'est bien Victor Hugo qu'il entend, qu'il sent parler à son âme, à son imagination, à son cœur d'homme, qui font vibrer en lui les fibres humaines par excellence, qui l'émeuvent ou le troublent, qui le charment ou le blessent, le transportent d'admiration ou le plongent dans la rêverie. Tout cela le fait penser, et penser c'est être.

On n'entre pas en communion avec un de ces grands génies, historien ou poète, pour en avoir lu quelques lignes découpées, dont un maître en classe vous fait analyser les « beautés », découvrir et numéroter les « figures » ou souligner les « constructions ». Il faut s'abandonner à l'impression de l'ensemble, s'y laisser prendre et s'en éprendre ; on ne connaît pas Corneille pour avoir récité *Rodrigue, as-tu du cœur*, ou Bossuet pour savoir par cœur l'exorde ou la péroraison d'une oraison funèbre. Il faut assister à la représentation tout entière. Combien plus faut-il, pour connaître Thiers ou Michelet, avoir suivi l'un ou l'autre dans le long déploiement de la grande épopée qu'il raconte et qui est pour tout Français la source intarissable des plus généreuses, des plus pures et des plus poignantes émotions !

Outre les auteurs du brevet supérieur, les candidats au professorat des lettres sont invités à étudier quelques volumes dont les deux premiers seulement figuraient jusqu'ici au programme. L'addition de trois auteurs du XVIIIe siècle répond à un vœu plusieurs fois émis, soit par les membres de la commission, soit par plusieurs des maîtres de la pédagogie française de nos jours. Quant aux trois noms du XIXe siècle qui terminent la liste, quel est le candidat qui ne leur devra pas quelques-unes des plus belles heures et des plus délicieuses de sa préparation ? Peut-être l'indication de ces trois dernières lectures contribuera-t-elle plus que beaucoup de discours à faire comprendre au public extérieur — toujours si lent à rompre avec les vieilles classifications — ce que peut être, ce que doit être, et, disons-le sans vanité, ce qu'est dès à présent un bon professeur d'école normale ; on ne s'y méprendra pas : un esprit capable de goûter les *Lundis* de Sainte-Beuve, les exquises *Pages choisies* de M. Renan et, digne couronnement de la liste, l'un des derniers et des plus fins ouvrages de M. Gréard, peut bien être d'origine primaire et rester, Dieu merci ! foncièrement attaché à l'éducation primaire, mais qu'il en

est loin au sens où la foule continue de prendre ce mot ! Et combien se méprennent ceux qui, sur la foi des antiques compartiments, s'imaginent que la culture littéraire, la finesse du goût, les jouissances de l'esprit, l'art d'écrire, de lire et de penser sont l'apanage exclusif de l'éducation bourgeoise, et finissent au point précis où commence l'étiquette officielle : « Enseignement primaire ». Il a pu en être ainsi à une autre époque : c'était celle où une grande instruction ministérielle[1], déterminant les livres à étudier dans les écoles normales, plaçait au premier rang des livres de « lecture raisonnée » *(sic)* ou, pour mieux dire, citait comme seul livre recommandé : « L'HISTOIRE DE L'ÉGLISE *de Lhomond* », — « ouvrage excellent », ajoutait le ministre, « sauf toutefois l'addition, qui a été malheureusement rédigée dans un esprit malveillant d'opposition et d'hostilité aux souvenirs de l'Empire ». Mais il y a quelque temps que nous n'en sommes plus là.

III

La circulaire du 16 octobre sert de commentaire à l'arrêté dont nous venons de relever les points caractéristiques. Cette circulaire elle-même reste assez dans les généralités pour appeler quelques réflexions pratiques, que nous demandons la permission d'intercaler en quelque sorte dans son texte même, pour plus de rapidité.

Voici le début de ce document :

MONSIEUR LE RECTEUR,

En vous adressant une ampliation de l'arrêté qui fixe pour trois ans la nouvelle liste des auteurs français à étudier pour les examens du brevet supérieur et du professorat, je me suis réservé d'appeler votre attention sur les instructions dont vous devriez faire suivre cette liste, en la transmettant aux écoles normales de votre ressort.

Le but qu'ont poursuivi tous mes prédécesseurs, d'accord avec le Conseil supérieur, en publiant ces listes d'auteurs pour le brevet supérieur, ce n'était pas en réalité de modifier plus ou moins profondément les épreuves de cet examen, c'était d'agir sur les études même des écoles normales, et généralement sur la préparation intel-

1. *Instruction générale* du 31 octobre 1854.

lectuelle des candidats aux fonctions d'instituteur et d'institutrice. La première circulaire expliquait cette intention en trois mots : « On veut, par cette épreuve nouvelle, s'assurer si le candidat a lu, s'il aime à lire, s'il sait lire les chefs-d'œuvre les plus connus de notre littérature. »

La lecture, et la lecture des classiques : telle est, en effet, pour les jeunes gens, la meilleure forme de l'éducation littéraire. Malheureusement (l'inspection générale n'a cessé de le signaler), on a eu de la peine, dans beaucoup d'établissements, à comprendre quelle part il faut faire à ces lectures, soit en classe, soit en étude.

D'excellents maîtres, inquiets de l'étendue des programmes, n'osent pas s'abandonner, eux et leurs élèves, au plaisir de ces belles lectures faites en commun, de peur de prendre sur un temps à leur gré trop limité. D'excellents élèves se reprochent comme des heures perdues celles qu'ils passeraient avec délices à lire les pages immortelles de notre littérature. Il faut, à tout prix, les désabuser. Il n'y a pas de temps mieux employé, il n'y a pas d'exercice plus profitable à leur apprentissage intellectuel et moral. Aucune rédaction de devoir, aucune analyse littéraire, aucun cahier d'histoire de la littérature, ne fera autant pour le développement de leur esprit que ces heures consacrés à étudier dans le texte même les chefs-d'œuvre du génie français. Ce contact direct, personnel, intime, de leur esprit avec les plus grands esprits est de toutes les leçons la plus exquise à la fois et la plus puissante. C'est une influence qui pénètre à leur insu jusqu'au fond d'eux-mêmes : peu à peu elle éveillera en eux des idées et des sentiments qu'ils n'auraient jamais acquis sans ce noble commerce avec l'élite de notre race.

N'hésitez donc pas, monsieur le recteur, à user de toute votre autorité dans les établissements qui relèvent directement de l'Université pour substituer à l'étude des manuels la lecture même des classiques. Faites bien entendre aux maîtres que si j'ai cru devoir presque doubler, cette année, la liste des auteurs, c'est pour mieux marquer la nécessité de doubler au moins la place faite jusqu'ici dans les études à la lecture proprement dite. Je regrette d'apprendre que, dans certaines écoles, on dicte encore de longs résumés d'histoire littéraire, et que la dernière chose qu'y font les élèves est de lire Corneille et Racine, tant ils sont occupés à lire ce qu'on a dit sur Corneille et Racine, ce qu'il faudra en dire à l'examen. C'est là une aberration dont vos conseils, monsieur le recteur, et, au besoin, vos ordres formels triompheront.

Nos lecteurs reconnaîtront là sans nul doute un langage qui leur a déjà été tenu par plus d'un ministre de l'instruction publique, aussi bien que par tous les pédagogues de notre pays depuis Rollin jusqu'à M. Gréard. Si elles se bornaient à ces vues générales, les recommandations ministérielles ne seraient pas de

nature à faire révolution dans la matière. Mais la seconde partie de la circulaire entre au plus vif de la question ; du conseil elle passe à l'ordre, et des vues générales aux prescriptions précises :

Quels seraient les moyens d'opérer une réforme décisive en ce sens et de donner tant aux instructions du recteur qu'à celles du ministre une sanction efficace? Il vous appartiendra, monsieur le recteur, de les trouver et de les approprier aux besoins des diverses écoles. Toutefois, à titre d'indication générale, je vous recommande dès à présent quelques mesures que je vous laisserai le soin de mettre en pratique sous la forme qui vous paraîtra le mieux convenir.

Il faut d'abord que l'emploi du temps dans chaque école normale réserve à la lecture un nombre d'heures déterminé et que l'on ne supprime sous aucun prétexte. Je n'admets pas qu'on s'en remette aux élèves de trouver le temps de lire quand et comme ils le pourront : il appartient aux maîtres de faire en sorte qu'on le trouve et de s'en assurer. Pour cela je vous prie de tenir la main à ce qu'il y ait chaque semaine et dans chaque année une étude au moins expressément et exclusivement employée à lire les classiques, d'après des directions données par les professeurs.

Il faut se rappeler que les élèves, ceux de première année surtout, ont besoin qu'on les initie, qu'on les guide. La bonne volonté ne leur manquera pas; mais il y a, pour l'art de lire comme pour toute étude, une première impulsion à donner, une sorte de mise en train, faute de laquelle les jeunes gens feront fausse route, liront sans goût, sans ordre, sans discernement. Quelques explications préalables sur l'ouvrage, sur l'auteur, quelques mots sur le genre d'intérêt qui s'attache à cette lecture, sur la manière dont il convient de la faire suivant les sujets, tantôt rapide et continue pour se laisser entraîner par le mouvement général de la pensée, tantôt par petits morceaux à étudier la plume à la main pour analyser les délicatesses de l'expression, quelques conseils pratiques sur la nature, la forme et l'étendue des notes à prendre, etc., peuvent rendre fécond autant qu'agréable le même exercice dont l'élève, abandonné à lui-même, tirerait peu de fruit.

Il faut que le directeur ou la directrice, les maîtres ou les maîtresses se préoccupent de graduer les lectures, de les bien répartir sur les trois années. Je suis loin de songer à un plan uniforme pour toute la France, et je n'ai pas besoin de vous dire, monsieur le recteur, que même dans votre académie il est bon d'autoriser à cet égard les plus grandes différences d'une école à l'autre. Ce sera le mérite du personnel de chaque établissement de régler l'ordre des lectures de la manière la plus propre à soutenir l'attention, à diversifier les impressions, à tenir l'esprit en haleine, à développer le sens littéraire. Ici on préférera commencer par les classiques du XVIIe siècle; là par ceux du XIXe si on les croit plus accessibles à ce

jeune public. Ici on fera plus large, ailleurs plus restreinte la part des *Morceaux choisis*. Partout, je l'espère, on trouvera tout naturel de faire coïncider, par exemple, la lecture de Thiers et de Michelet avec l'étude des parties correspondantes de l'histoire de France, de telle sorte que l'élève prenne à ces lectures un double intérêt : elles ne serviront pas moins à son éducation historique qu'à sa culture littéraire.

« Il faut », dit le ministre, et chacune des prescriptions que nous venons de transcrire a un caractère impératif, chacune porte sa sanction avec elle. Si nous ne nous trompons, on peut les résumer comme suit, au point de vue des applications pratiques : Il y aura dans chaque école :

1° Un temps marqué et une étude par semaine réservés à la lecture ;

2° Des directions à donner par les maîtres et un contrôle à exercer ;

3° Un plan d'études méthodique pour cette matière comme pour toutes les autres, sous forme de répartitions graduées de lectures sur les trois années ;

4° Des lectures suivies de nos grands historiens servant à animer précisément l'enseignement de l'histoire, faisant reléguer au second plan les précis même excellents et profitant tout ensemble à la double éducation historique et littéraire ;

5° Un carnet de lectures pour chaque élève, conservant la trace de ce genre de travail jusqu'ici laissé aux hasards de l'inspiration ; — (A ceux qu'étonnerait cette prescription, nous demanderions d'ouvrir le volume publié il y a deux ou trois ans et intitulé *Mon journal*. C'est en effet le journal qu'avait tenu de 1820 à 1823 Jules Michelet. Ils y trouveront, *in fine*, une quarantaine de pages sous ce titre : « *Liste de mes lectures du 15 juin 1818 au 1er janvier 1829* », et rien qu'à feuilleter cette simple énumération ils apprendront comment se forme et se nourrit un esprit. Assurément peu d'hommes dans un siècle peuvent se flatter d'avoir un fonds naturel aussi riche et une puissance native de génie comparable à celle d'un Michelet. Et pourtant voilà sous quelle discipline un Michelet lui-même a jugé nécessaire de passer. Il lit tous les classiques, il les relit (on trouve souvent la mention *iterùm* après un chant de l'Iliade ou une tragédie de Sophocle). Il lit les fables

de La Fontaine et les *Mille et une nuits* aussi bien que Thucydide et Villehardouin, il lit Jean-Jacques et M[me] de Sévigné, Bernardin de Saint-Pierre et lord Byron, Marc-Aurèle et Walter Scott, Pindare et Kant, Shakespeare et Benjamin Constant. Jamais, à aucun moment de cette période, il n'est l'homme d'un seul livre ; on sent par quelle prodigieuse gymnastique il entretient la souplesse de son esprit, la vigueur de sa pensée, la richesse de son imagination, la variété de ses inspirations. Quel exemple pour nous tous, qui avons bien autrement besoin de nous refaire et de nous retremper sans cesse aux sources vives du beau, du bien et du vrai !)[1] ;

6° Une bibliothèque des élèves contenant avant tout les classiques et en outre un bon choix de lectures récréatives. Ce n'est là qu'un détail d'organisation intérieure et presque d'aménagement. Mais, si nous ne nous trompons, il existe encore un certain nombre d'écoles normales où la bibliothèque unique ne s'ouvre qu'à certaines heures, et qu'en dérangeant un maître ou une maîtresse ;

7° Enfin, recommandation aux commissions d'examen de choisir des sujets tels qu'il en résulte presque nécessairement une sorte d'avantage pour les candidats qui auront vraiment lu sur ceux qui se sont préparés à coups de manuels.

Le ministre laisse aux recteurs le soin de traduire en mesures d'exécution, pratiques et détaillées, ces instructions générales, et il n'est pas douteux que les recteurs eux-mêmes ne provoquent de la part des établissements, et notamment de la part du conseil des professeurs dans chaque école, une étude approfondie, des propositions motivées et tout un plan d'application. La *Revue pédagogique* serait trop heureuse de contribuer au succès de cette entreprise. Ses colonnes sont ouvertes aux observations, aux indications de détail, aux procédés qui pourraient être suggérés, aux expériences qu'on voudrait bien signaler, aux avis que les intéressés auraient à donner ou à demander. En matière d'enseignement primaire, les grands principes et les doctrines générales ne

1. Voir la même remarque faite par M. Gréard dans l'admirable étude biographique qu'il vient de consacrer à *Edmond Scherer* : à propos d'un « journal » du même genre (1833-1836), « ce dont on est frappé tout d'abord, » dit M. Gréard, « c'est la richesse des lectures dont le souvenir y est relaté » (p. 21).

sont pas le plus important : le succès dépend souvent de la mise en œuvre, de l'agencement des détails, de l'organisation pratique. C'est assez dire qu'il est permis à chacun, sans manquer à la modestie, d'apporter son témoignage et de dire pour son humble part ce qu'il a vu, ce qu'il a tenté, ce qu'il a obtenu.

La conclusion de la circulaire ministérielle indique en quelques traits par où et comment cette question spéciale se rattache aux plus hauts intérêts de l'éducation nationale. Nul doute que tous les « primaires » ne se sentent honorés de la confiance que leur témoigne le ministre dans les lignes qui suivent :

Ce sont là, je le répète, de simples indications qu'il vous appartiendra de transformer, s'il y a lieu, en instructions précises, détaillées et pressantes. Il suffira d'ailleurs, je n'en doute pas, de les communiquer au personnel des écoles normales pour que, dans chaque établissement, le conseil des professeurs s'en inspire et vous fasse spontanément des propositions de détail en vue de faire pénétrer l'habitude des bonnes lectures dans la vie ordinaire des écoles normales; il ne vous sera pas difficile d'en faire sentir le charme à des esprits jeunes et ouverts, qui aiment le travail, qui sont animés d'une sève généreuse et qui ne sont pas plus réfractaires, quoi qu'on en ait dit, à l'impression du beau littéraire et moral qu'à l'attrait plus positif des vérités scientifiques. On a prétendu, je le sais, que l'éducation primaire, celle des écoles normales en particulier, peut favoriser le goût des sciences, accroître les connaissances pratiques, aiguiser l'esprit d'observation dans l'ordre des choses physiques, mais qu'elle est impropre à ce genre de culture plus abstrait, plus délicat et plus désintéressé que caractérise si bien le mot « *humanités* ». Je ne puis souscrire à ce jugement; je crois, au contraire, que si quelque part, à défaut des *humanités classiques* qui supposent de longues années d'études et la pratique assidue des langues de l'antiquité, il est possible d'éprouver la valeur des *humanités françaises* et d'en tirer les éléments essentiels d'une éducation libérale, c'est dans ces établissements où le concours amène une élite d'élèves sortis de nos écoles primaires supérieures et de nos cours d'enseignement spécial. Mais encore faut-il, pour que l'expérience soit concluante, leur donner le temps nécessaire pour se familiariser avec les belles et nobles choses dont la littérature française est si riche, pour s'en imprégner sérieusement, pour en connaître la saveur non d'après le dire d'autrui, mais par leur propre et vive expérience. Que l'on consacre aux lettres dans les écoles normales autant de temps à proportion qu'on leur en réserve à juste titre dans l'enseignement secondaire, et l'on se convaincra bien vite que nos jeunes instituteurs n'y sont ni impropres ni insensibles. C'est une démonstration que le temps, j'en ai la con-

fiance, se chargera de faire; je vous saurais gré, monsieur le recteur, d'y contribuer en renforçant l'enseignement littéraire par le premier de tous les moyens qui soient en notre pouvoir, la lecture approfondie des grands écrivains français.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Léon BOURGEOIS.

IV

Il nous reste à parler de la manière dont les éditeurs ont répondu au nouvel appel de l'administration. Aussitôt après la publication de la liste triennale, une note adressée au Cercle de la librairie et à tous les éditeurs classiques dont les noms figurent dans les catalogues du Ministère leur demandait de faire connaître pour le 1er novembre, au plus tard, les éditions ou rééditions qui leur sembleraient devoir être signalées aux candidats et aux écoles.

Il nous est doux de n'avoir qu'à transcrire, en 1890, ce que nous écrivions dans les mêmes circonstances sur la réponse faite au même appel en 1887 :

« Nous sommes heureux de pouvoir, dès aujourd'hui, — plusieurs mois avant la première session à laquelle s'appliquera la nouvelle liste, — rendre compte de ce qui a été fait, c'est-à-dire rendre hommage une fois de plus à la librairie française. On comprendra que nous nous abstenions ici de toute appréciation, de tout éloge particulier pour les auteurs ou les éditeurs. Mais nous ne saurions nous empêcher de les remercier tous publiquement du concours si précieux qu'ils apportent en ce moment à l'Université. Nous allons nous borner à reproduire ci-dessous — pour répondre aux demandes réitérées d'un grand nombre de maîtres et de candidats — les titres des ouvrages qui viennent de paraître ou qui vont paraître, en vue de faciliter la lecture et l'explication des classiques français. Il suffira de parcourir cette nomenclature pour se convaincre une fois de plus qu'en ce domaine, comme en beaucoup d'autres, il n'y a pas de régime qui vaille le régime de la liberté. Grâce à la libre initiative et à la libre concurrence, voilà nos écoles normales dotées de toute une bibliothèque française à laquelle ont contribué des écrivains, des professeurs, des critiques du premier mérite. »

La seule remarque que nous demandions à faire sur la nouvelle liste qui va suivre, a trait à l'importance encore trop peu

reconnue des éditions annotées pour l'enseignement primaire, élémentaire ou supérieur, et pour les écoles normales.

Quel que soit le zèle des professeurs de nos écoles normales, quelque valeur et quelque solidité que nous nous plaisions à attribuer à leur enseignement littéraire, il est impossible d'espérer qu'ils trouvent le temps et le moyen de tout lire et de tout dire à leurs élèves. Les grands écrivains de tous les siècles, ceux du dix-septième surtout, sont pénétrés de part en part de souvenirs de l'antiquité classique, d'allusions dans la pensée ou dans l'expression, de formes et de tours qui trahissent l'éducation latine. Longtemps on a pris son parti de renoncer à faire goûter à notre jeune public primaire ces beautés trop délicates. Aujourd'hui que nous ne saurions nous résigner à déclarer lettre close pour la majorité des Français les meilleures productions du génie français, un double écueil est à éviter : l'un qui serait de ne rien expliquer, l'autre de trop expliquer. Le texte nu et sans notes risquerait de laisser des pages ou des phrases incomprises ou, qui pis est, comprises de travers par un lecteur inexpérimenté : un mot parfois, un renvoi, la brève explication d'un terme, d'un tour, d'une étymologie, d'une réminiscence ou d'une citation, suffit pour qu'il ne soit pas embarrassé. Aller plus loin, surcharger le bas des pages de développements philologiques, critiques, historiques, mythologiques, etc., ce serait un autre abus. Car il n'est pas nécessaire, il n'est même pas bon de faire lire Bossuet ou Racine à l'école normale comme on les ferait lire au lycée ou dans une conférence de licence ès lettres.

Pour nous, il faut et il suffit que le lecteur comprenne et sente les belles choses, sans prétendre à en détailler les finesses techniques.

C'est en ce sens et dans cette mesure que les éditions annotées conviennent à l'enseignement primaire. C'est un genre nouveau ; on aurait difficilement cité il y a vingt-cinq ans deux ou trois volumes répondant à ce besoin précis, comme y répondent pour la plupart les éditions dont on va trouver ci-dessous la riche nomenclature. Il y a là un incontestable progrès, tout à l'honneur de la librairie française, dont nous ne saurions trop la féliciter et nous féliciter. Nous donnons d'abord cette liste des textes à étudier *in extenso*, sauf à revenir plus loin, en terminant, sur les collections de *Morceaux choisis*.

1° Liste (par ordre alphabétique d'éditeurs) des éditions nouvelles des auteurs à expliquer pour le brevet supérieur et pour le certificat d'aptitude au professoratdes écoles normales (lettres), 1891-1893.

LIBRAIRIE CLASSIQUE EUGÈNE BELIN

CORNEILLE. — **Le Cid**, tragédie. Nouvelle édition, avec des notes historiques, grammaticales et littéraires, précédée d'appréciations littéraires et analytiques empruntées aux meilleurs critiques; par M. F. JONETTE, inspecteur d'académie. 1 vol. in-12, cart. 50 c.

— **Horace**, tragédie. Nouvelle édition, avec des notes historiques, grammaticales et littéraires, précédée d'appréciations littéraires et analytiques empruntées aux meilleurs critiques; par M. GIDEL, docteur ès lettres, proviseur du lycée Louis-le-Grand. 1 vol. in-12, cart. 50 c.

— **Cinna**, ou la Clémence d'Auguste, tragédie. Nouvelle édition, avec des notes historiques, grammaticales et littéraires, précédée d'appréciations littéraires et analytiques, empruntées aux meilleurs critiques; par M. F. JONETTE, inspecteur d'académie. 1 vol. in 12, cart. 50 c.

— **Polyeucte**, tragédie. Nouvelle édition, avec des notes historiques, grammaticales et littéraires, précédée d'appréciations littéraires et analytiques empruntées aux meilleurs critiques; par M. GIDEL, docteur ès lettres, proviseur du lycée Louis-le-Grand. 1 vol. in-12, cart. 50 c.

RACINE (J.). — **Andromaque**, tragédie (1667). Nouvelle édition, revue sur l'édition de 1697, avec notice, notes et variantes; par M. Emile BOULLY, professeur agrégé de l'Université. 1 vol. in-12, cart. 75 c.

— **Britannicus**, tragédie (1669). Nouvelle édition, revue sur celle de 1697, avec notes grammaticales, littéraires et analytiques, et précédée d'une étude; par M. Gabriel JACQUINET, professeur agrégé au lycée Condorcet. 1 vol. in-12, cart. 1 fr.

— **Britannicus**, tragédie (1669). Nouvelle édition, avec des notes historiques, grammaticales et littéraires, précédée d'appréciations littéraires et analytiques empruntées aux meilleurs critiques; par M. ADERER, professeur agrégé de l'Université. 1 vol. in-12, cart. 50 c.

— **Athalie**, tragédie (1691). Nouvelle édition, revue sur celle de 1697, avec notes grammaticales, littéraires, historiques, et précédée d'une étude; par M. P. JACQUINET, inspecteur général honoraire de l'instruction publique, recteur honoraire. 1 vol. in-12, cart. 1 fr.

— **Athalie**, tragédie. Nouvelle édition, avec des notes historiques, grammaticales et littéraires, précédée d'appréciations littéraires et analytiques empruntées aux meilleurs critiques; par M. GIDEL, docteur ès lettres, proviseur du lycée Louis-le-Grand. 1 vol. in 12 ,cart. 50 c.

— **Les Plaideurs**, comédie. Texte revu sur la dernière édition donnée par le poète (1697) et publié avec les notes de tous les commentateurs et de nouvelles notes historiques, philologiques et littéraires; par M Armand GASTÉ, ancien élève de l'Ecole normale supérieure, professeur à la faculté des lettres de Caen. 1 vol. in-12, cart. 75 c.

MOLIÈRE. — **L'Avare**, comédie (1668). Texte revu sur l'édition originale, et publié avec commentaire, étude sur la pièce, notice historique sur le théatre de Molière et scènes choisies de Plaute et de Larivey; par M. Emile BOULLY, professeur agrégé de l'Université. 1 vol. in-12, cart. 1 fr.

MOLIÈRE. — **Les Femmes savantes**, comédie (1672). Nouvelle édition avec notes historiques, grammaticales et littéraires, précédée d'appréciations littéraires et philosophiques; par M. A. HENRI, agrégé de l'Université. 1 vol. in-12, cart. 75 c.

— **Le Bourgeois gentilhomme**, comédie-ballet. Texte revu sur l'édition originale (1671), avec une introduction, les notes les plus importantes des précédents commentateurs et de nouvelles notes historiques, grammaticales et littéraires ; par M. Armand GASTÉ, ancien élève de l'Ecole normale supérieure, professeur à la faculté des lettres de Caen. 1 vol. in-12, cart. 1 fr.

— **Le Misanthrope**, comédie (1666). Texte revu sur l'édition de 1667 et publié avec commentaire, étude sur la pièce et notice historique sur le théâtre de Molière; par M. Emile BOULLY, professeur agrégé de l'Université. 1 vol. de 214 p. in-12, cart. 1 fr. 25 c.

— **Le Misanthrope**, comédie. Nouvelle édition avec notes historiques, grammaticales et littéraires, précédée d'appréciations littéraires et philosophiques; par M. AULARD, inspecteur de l'Université. 1 vol. in-12, cart. 50 c.

LA FONTAINE. — **Fables.** Nouvelle édition, revisée et augmentée, collationnée sur les meilleurs textes et renfermant un commentaire grammatical et littéraire, une histoire résumée de la fable depuis les origines jusqu'au XVIIe siècle, une étude sur la composition et le style dans les fables de La Fontaine, et une vie de l'auteur, d'après les plus récents biographes; par M. Charles AUBERTIN, ancien maître de conférences de littérature française à l'Ecole normale supérieure, recteur honoraire, membre correspondant de l'Institut. 1 vol. in-12, cart. *(Sous presse.)*

— **Fables.** Nouvelle édition, avec des notes littéraires et grammaticales, une vie de l'auteur, et une notice sur la fable et les principaux fabulistes; par M. Ch. AUBERTIN. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 60 c.

— **Fables (livres I à VI).** Nouvelle édition, avec des notes littéraires et grammaticales, une vie de l'auteur, et une notice sur la fable et les principaux fabulistes; par M. Ch. AUBERTIN. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 20 c.

— **Fables (livres VII à XII).** Nouvelle édition, avec des notes littéraires et grammaticales, une vie de l'auteur et une notice sur la fable et les principaux fabulistes; par M. Ch. AUBERTIN. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 20 c.

— **Fables (livres VII et XI).** Nouvelle édition, avec des notes littéraires, grammaticales et une vie de l'auteur; par M. Ch. AUBERTIN. 1 vol. in-12 cart. 75 c.

— **Analyses littéraires de fables de La Fontaine** et de morceaux choisis; par M. C. ROUZÉ, agrégé de l'Université. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 25 c.

BOILEAU. — **Œuvres poétiques et fragments des œuvres en prose.** Nouvelle édition, collationnée sur les meilleurs textes et renfermant une annotation générale d'après tous les commentateurs, un nouveau commentaire grammatical, des notices littéraires sur les auteurs de satires et d'arts poétiques en français, une appréciation du style de Boileau et une vie de l'auteur; par M. Ch. AUBERTIN, ancien maître de conférences de littérature française à l'Ecole normale supérieure, recteur honoraire, membre correspondant de l'Institut. 1 vol. de 450 pages in-12, cart. 2 fr.

— **Œuvres poétiques.** Nouvelle édition, collationnée sur les meilleurs textes et renfermant une annotation générale d'après tous les commentateurs, un nouveau commentaire littéraire et grammatical, des sommaires historiques et une vie de l'auteur; par M. Ch. AUBERTIN. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 50 c.

— **Art poétique; poésies diverses; épigrammes; fragments des œuvres en prose.** Nouvelle édition, collationnée sur les meilleurs textes et renfermant une annotation générale d'après tous les commentateurs,

un nouveau commentaire grammatical, des notices littéraires sur les auteurs d'arts poétiques en français, une appréciation du style de Boileau et une vie l'auteur; par M. Ch. AUBERTIN. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 20 c.

BOILEAU. — **Satires et épîtres.** Nouvelle édition, collationnée sur les meilleurs textes et renfermant une annotation générale d'après tous les commentateurs, un nouveau commentaire grammatical, des notions littéraires sur les auteurs de satires en français, une appréciation du style de Boileau et une vie de l'auteur; par M. Ch. AUBERTIN, 1 vol. in-12 cart. 1 fr. 40 c.

BOSSUET. —**Oraisons funèbres.** Nouvelle édition, revue sur celle de 1689, avec une introduction, des notes philologiques, historiques, littéraires, et un choix de documents historiques; par M. P. JACQUINET, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 60 c.

— **Oraisons funèbres de Henriette d'Angleterre et de Louis de Bourbon, prince de Condé.** Nouvelle édition, revue sur celle de 1689, avec une introduction, des notes philologiques, historiques et littéraires; par M. P. JACQUINET. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 40 c.

— **Choix de sermons (1653-1691).** Edition critique publiée sur les manuscrits autographes de la Bibliothèque nationale ou sur les éditions originales, avec une introduction et des notes; par M. A. GAZIER, maître de conférences à la faculté des lettres de Paris. 1 vol. in-12, cart. 3 fr.

— **Sermons sur la parole de Dieu et sur la mort.** Nouvelle édition, précédée d'une introduction spéciale, de notices littéraires, d'analyses et d'un modèle d'explication; par M. A. GAZIER. 1 vol. in-12, cart. 75 c.

LA BRUYÈRE. — **Les Caractères ou les mœurs de ce siècle, suivis des Caractères de Théophraste.** Nouvelle édition collationnée sur les meilleurs textes, précédée d'une notice sur La Bruyère, et accompagnée de notes historiques et littéraires; par M. J. LABBÉ, ancien élève de l'École normale, agrégé des classes supérieures. 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 50 c.

— **Des ouvrages de l'esprit, de la société et de la conversation** (chap. I et V des *Caractères*). Nouvelle édition collationnée sur les meilleurs textes, précédée d'une notice sur La Bruyère, et accompagnée de notes historiques et littéraires; par M. J. LABBÉ. 1 vol. in-12, cart. 75 c.

— **De la ville; de l'homme** (chap. VII et XI des *Caractères*). Nouvelle édition, collationnée sur les meilleurs textes, précédée d'une notice sur La Bruyère, et accompagnée de notes historiques et littéraires; par M. J. LABBÉ. 1 vol. in-12, cart. 75 c.

VOLTAIRE. — **Histoire de Charles XII, roi de Suède.** Nouvelle édition, précédée d'une notice sur l'auteur, d'études préliminaires sur son œuvre, des principaux jugements qu'on en a portés et des pièces qui se rapportent à la publication de cette histoire, accompagnée de notes historiques, géographiques, littéraires et grammaticales, suivie d'une table analytique et chronologique des événements; par M. L. GRÉGOIRE, docteur ès lettres, professeur d'histoire au lycée Condorcet; 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 60 c.

— **Lettres choisies, avec notes historiques et littéraires**; par M. Charles AUBERTIN, ancien maître de conférences de littérature française à l'Ecole normale supérieure, recteur honoraire, membre correspondant de l'Institut. 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 50 c.

J.-J. ROUSSEAU. — **Emile ou de l'Éducation. Livre II.** Nouvelle édition, précédée d'une notice sur la vie et les écrits de J.-J. Rousseau, et accompagnée de notes historiques et littéraires; par M. J. LABBÉ, ancien élève de l'Ecole normale, agrégé des classes supérieures. 1 vol. in-12. cart. 1 fr. 25 c.

BUFFON. — **Morceaux choisis.** Choix nouveau, précédé d'une introduction et accompagné de notes littéraires et scientifiques; par M. J. LABBÉ, ancien élève de l'Ecole normale, agrégé des classes supérieures. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 50 c.

MONTAIGNE. — **De l'institution des enfants** (Essais, livre Ier, chap. XXV), avec étude et notes explicatives, par M. Eugène RÉAUME, professeur de rhétorique au lycée Condorcet. 1 vol. in-12, br. 75 c.

FÉNELON. — **De l'éducation des filles.** Texte revu sur l'édition originale (1687) et publié avec une introduction et des notes critiques, grammaticales et littéraires; par M. A. GASTÉ, ancien élève de l'Ecole normale supérieure, professeur à la Faculté des lettres de Caen. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 25 c.

LIBRAIRIE CHARPENTIER

BOILEAU-DESPRÉAUX. — **Œuvres poétiques.** Edition collationnée sur les textes; — avec une notice biographique; — les variantes et les corrections de l'auteur; — des notes choisies dans tous les commentateurs; — une annotation nouvelle et un index; — ornée d'un portrait gravé sur acier (édition Charles LOUANDRE). 1 vol. 3 fr. 50 c.

CORNEILLE (Pierre et Thomas). — **Œuvres.** Édition variorum collationnée sur les meilleurs textes, précédée de la Vie de Pierre Corneille, rédigée d'après les documents anciens et nouveaux; — avec les variantes et les corrections de Pierre Corneille, ses dédicaces, ses avertissements et ses examens; — ses discours sur la tragédie; — accompagnée de notices historiques et littéraires sur chaque pièce des deux Corneille, ainsi que de notes historiques, philologiques et littéraires formant le résumé des travaux de Voltaire, du P. Brumoy, de l'abbé Le Batteux, Palissot, Victorin Fabre, Ginguené, Napoléon, Guizot, Saint-Marc Girardin, Sainte-Beuve, Nisard, Taschereau (édition Charles LOUANDRE). 2 vol. 7 fr.

LA BRUYÈRE. — **Les Caractères**, accompagnés des *Caractères* de THÉOPHRASTE; — du Discours à l'Académie française; — d'une Notice sur La Bruyère, — édition variorum collationnée sur les meilleurs textes et suivie d'un index (édition Charles LOUANDRE). 1 vol. 3 fr. 50 c.

LA FONTAINE (J.). — **Fables**, suivies de *Philémon et Baucis* et des *Filles de Minee;* — précédées de la Vie d'Esope et d'une préface par La Fontaine. — Edition variorum, accompagnée d'une notice par Sainte-Beuve, et ornée d'un beau portrait, gravé sur acier par Jacquemin, d'après RIGAULT (édition Charles LOUANDRE). 1 vol. 3 fr. 50 c.

MOLIÈRE. — **Œuvres complètes.** Édition variorum collationnée sur les meilleurs textes, précédée d'un précis de l'histoire du théâtre en France; de la biographie de Molière rectifiée; — accompagnée des variantes, pièces et fragments de pièces retrouvés dans ces derniers temps; — de notices historiques et littéraires sur chaque comédie de Molière, ainsi que de notes historiques, philologiques et littéraires formant le résumé des travaux de Voltaire, La Harpe, Cailhava, Auger, Bazin, Sainte-Beuve, Saint-Marc Girardin, Génin, Aimé Martin, Nisard, Taschereau, Grimarest, Petitot, E. Soulié, Fournier, Beffara, etc., etc. — Edition ornée du portrait de Molière d'après l'original de Coypel (édition Charles LOUANDRE). 3 vol. 10 fr. 50 c.

RACINE (Jean). — **Théâtre complet.** Edition variorum annotée d'après Racine fils, Mme de Sévigné, Le Batteux, Voltaire, La Harpe, Napoléon, Schlegel, Roger, Geoffroy, Patin, Sainte-Beuve, Saint-Marc Girardin, Nisard, etc. (édition Charles LOUANDRE). 1 vol. 3 fr. 50 c.

MONTAIGNE. — **Essais**, suivis de sa correspondance et de *la Servitude volontaire* d'Estienne de la Boëtie. Edition variorum, accompagnée d'une notice biographique, de notes historiques, philologiques, etc., et d'un index analytique (édition Charles LOUANDRE). 4 vol. 14 fr.

P. CORNEILLE. — **Le Cid**, édition nouvelle avec une introduction, des éclaircissements et des notes, par Félix HÉMON, professeur de rhétorique au lycée Louis-le-Grand. In-12, cart. 1 fr. 50 c.

— **Horace**, par le même. 1 vol. in-12, cart. 1 fr.

— **Cinna**, par le même. 1 vol. in-12, cart. 1 fr.

— **Polyeucte**, par le même. 1 vol. in-12, cart. 1 fr.

J. RACINE. — **Andromaque**, édition nouvelle à l'usage des classes, par N.-M. BERNARDIN, agrégé des lettres, professeur au lycée Saint-Louis. In-12, cart. 1 fr.

— **Britannicus**, par le même. In-12, cart. 1 fr.

— **Athalie**, par le même. In-12, cart. 1 fr.

— **Les Plaideurs**, par le même. In-12, cart. 1 fr.

MOLIÈRE. — **L'Avare**, édition nouvelle, par M. PELLISSON, agrégé des lettres, inspecteur d'académie. In-12, cart. 1 fr.

— **Les Femmes savantes**, par le même. 1 vol. in-12, cart. 1 fr.

— **Le Bourgeois gentilhomme**, par le même. 1 vol. in-12, cart. 1 fr.

— **Le Misanthrope**, par le même. In-12, cart. 1 fr.

BOILEAU. — **Œuvres poétiques**, édition nouvelle à l'usage des classes, par Julien TRAVERS, professeur honoraire de littérature à la faculté des lettres de Caen. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 50 c.

— **L'Art poétique**, par le même. In-12, cart. 40 c.

— **Œuvres poétiques**, édition nouvelle, par G. PELLISSIER, docteur ès lettres, professeur au lycée Lakanal. 2 fr. 50 c.

— **L'Art poétique**, édition nouvelle à l'usage des classes, par G. PELLISSIER, docteur ès lettres, professeur au lycée Lakanal. 1 vol. in-12, cart. 1 fr.

LA FONTAINE. — **Fables**, nouvelle édition avec notes philologiques et littéraires, précédée d'une vie de La Fontaine et d'une étude de ses fables, par COLINCAMP. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 60 c.

LA BRUYÈRE. — **Les Caractères**, nouvelle édition précédée d'une notice par M. HERMARDINQUER. 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 80 c.

— **Des ouvrages de l'esprit**, par le même. In-12, cart. 40 c.

VOLTAIRE. — **Histoire de Charles XII**, avec une préface, des notes historiques, des remarques philologiques, etc., par A. GEFFROY, docteur ès lettres. In-12, cart. 1 fr. 60 c.

— **Lettres choisies**, édition à l'usage des classes avec notes historiques et littéraires, par Eug. FALLEX, proviseur du lycée Charlemagne. In-12, cart. 2 fr. 75 c.

BUFFON. — **Œuvres choisies**, par F. HÉMON, professeur de rhétorique au lycée Louis-le-Grand. In-12, cart. 2 fr. 75 c.

J.-J. ROUSSEAU. — **Emile ou de l'éducation** (Extraits choisis), avec deux introductions, par Paul SOUQUET, agrégé de philosophie. In-12, br. 2 fr. 50 c.

BOSSUET. — **Chefs-d'œuvre oratoires** (sermons panégyriques, oraisons funèbres), avec notes, par D. BERTRAND. In-12, cart. 3 fr.

MONTAIGNE. — **Essais, lettres, journal de voyages.** Extraits publiés conformément au texte original, avec une introduction, un lexique et des notes, par L. PETIT DE JULLEVILLE, 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 50 c.

— **De l'institution des enfants**, édition nouvelle, avec une introduction, une bibliographie, des jugements et des extraits, par F. HÉMON, in-12, cart. 1 fr.

FÉNELON. — **Traité de l'éducation des filles**, publié avec une introduction et des notes, par Paul ROUSSELOT, ancien professeur agrégé de philosophie, inspecteur d'académie. 1 vol. in-12, br. 1 fr.

MONTESQUIEU. — **Esprit des lois (livres I à V)**, précédés d'une introduction et suivis d'un appendice, contenant des extraits de Montesquieu et des notes explicatives, par Paul JANET, membre de l'Institut, professeur à la faculté des lettres de Paaris, in-12, cart. 2 fr.

J.-J. ROUSSEAU. — **Morceaux choisis**, édition classique avec notes, jugements et rapprochements littéraires, par Eug. FALLEX, proviseur du lycée Charlemagne, 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 75 c.

DIDEROT. — Philosophie, beaux-arts et belles-lettres. Correspondances, mélanges. Extraits à l'usage des classes, par Eug. FALLEX, proviseur du lycée Charlemagne, 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 75 c.

LIBRAIRIE DELALAIN FRÈRES

Etudes biographiques et critiques sur les textes d'explication du brevet supérieur, prescrits par arrêté du 31 octobre 1890, pour les sessions des années 1891, 1892 et 1893, par MM. Louis TARSOT, licencié ès lettres, rédacteur au ministère de l'instruction publique, et Maurice CHARLOT, sous-chef de bureau au ministère de l'instruction publique. 1 fort vol. in-12, cart. *(Sous presse.)*

LA FONTAINE. — **Fables, XII livres**, nouvelle édition à l'usage de l'enseignement spécial, de l'enseignement secondaire des jeunes filles et de l'enseignement primaire supérieur, précédée de la dédicace et de la préface de La Fontaine, ainsi que de la *Vie d'Esope*, et de *Philémon et Baucis*, avec introduction biographique et littéraire et notes grammaticales et philologiques, par M. A. NOEL. in-12, cart. 2 fr.

Se vendent séparément :
Livres I à VI ; in-12, cart. 1 fr.
Livres VII à XII ; in-12, cart. 1 fr.
Livre VII seul ; in-12, br. 50 c.

LA BRUYÈRE. — **Les Caractères**, édition classique, accompagnée de notes et remarques, par M. J. HELLEU, professeur au lycée Condorcet ; 1 fort vol. in-12, cart. 2 fr. 50 c.

VOLTAIRE. — **Lettres choisies**, avec introduction biographique et critique, notes et appréciations, par M. G. FEUGÈRE, docteur ès lettres, professeur au lycée Saint-Louis. 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 50 c.

ROUSSEAU (J.-J.). — **Emile ou de l'Education, Livre II**, à l'usage des candidats aux examens de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire spécial, avec une introduction biographique et critique et des notes pédagogiques et explicatives, par M. L. TARSOT, licencié ès lettres, rédacteur au ministère de l'instruction publique. In-12, br. 2 fr.

BUFFON. — **Morceaux choisis**, extraits de l'*Histoire naturelle*, suivis du Discours sur le style, édition classique avec remarques et notes par M. A. ROLLAND, professeur de littérature ; 17e édition. 1 vol. In-12, orné de 76 gravures dans le texte, cart. 1 fr. 50 c.

RABELAIS ET MONTAIGNE. — **Extraits relatifs à l'Education** (entre autres les chapitres des *Essais* sur l'*Institution des enfants* [livre Ier, chap. XXV] et sur les *Livres*), avec introduction biographique et critique, notes et glossaire, par M. E. TALBOT, docteur ès lettres, professeur au lycée Condorcet. In-12, br. 2 fr. 50 c.

LIBRAIRIE FIRMIN-DIDOT ET Cie

CORNEILLE. — Théâtre : **Le Cid, Horace, Cinna, Polyeucte.** 1 vol. 2 fr.

RACINE. — Théâtre : **Andromaque, Britannicus, Athalie, les Plaideurs.** 1 vol. 2 fr.

MOLIÈRE. — Théâtre : **L'Avare, les Femmes savantes, le Bourgeois gentilhomme, le Misanthrope, etc.** 1 vol. 2 fr.

LA FONTAINE. — **Fables,** 1 vol. 2 fr.

BOILEAU. — **Art poétique.** 1 vol. 2 fr.

BOSSUET. — **Oraisons funèbres.** 1 vol. 2 fr.

— **Sermons.** 1 vol. 2 fr.

LA BRUYÈRE. — **Caractères.** 1 vol. 2 fr.

VOLTAIRE. — **Histoire de Charles XII.** 1 vol. 2 fr.

J.-J. ROUSSEAU. — **Emile.** 1 vol. 2 fr.

BUFFON. — **Œuvres choisies.** 2 vol. 4 fr.

MONTAIGNE. — **Essais.** 1 vol. 2 fr.

FÉNELON. — **Traité de l'Éducation des filles.** 1 vol. 2 fr.

MONTESQUIEU. — **Esprit des Lois.** 1 vol. 2 fr.

LIBRAIRIE PAUL DUPONT

Les auteurs du brevet supérieur (1888-1890). — Analyses et appréciations, par P. WISSEMANS, professeur agrégé de l'Université. 1 vol. in-4° 3 fr.
Le même (1891-1893) *(Sous presse.)*

MOLIÈRE. — Edition Ch.-L. LIVET, couronnée par l'Académie française.
L'Avare. 1 vol. in-18 jésus. 1 fr. 50 c.
Le Misanthrope. 1 vol. in-18 jésus. 1 fr. 50 c.
Le Bourgeois gentilhomme. 1 vol. in-18 jésus. 2 fr.
Les Femmes savantes. 1 vol. in-18 jésus. 1 fr. 50 c.

MONTAIGNE. — **Les Essais.** Edition avec introduction, notes, lexique, par M. FAURON, professeur au lycée Charlemagne, lauréat de l'Académie française. 1 fort volume, in-18 jésus. 3 fr.

LA BRUYÈRE. — **Les Caractères.** Edition avec introduction, notes, lexique, etc., par M. D'HUGUES, professeur à la faculté des lettres de Dijon, 2 vol. in-18 jésus. 4 fr.

BOSSUET. — **Oraisons funèbres.** — Édition nouvelle accompagnée d'une notice biographique, d'une étude sur les Oraisons funèbres, de notes, etc., par M. Albert CAHEN, ancien élève de l'École normale supérieure, professeur de rhétorique au lycée Lakanal. 1 vol. in-12 cartonné. 2 fr. 25 c.

LA FONTAINE. — **Fables choisies.** Edition RUELLE. 1 vol. in-12, cartonné. 1 fr. 25 c.

BUFFON. — **Morceaux choisis.** Edition nouvelle, par M. SÉGUIN, 1 vol. in-12, cartonné. 1 fr. 50 c.

La même tragédie précédée d'une étude et accompagnée de notes historiques, grammaticales et littéraires, par M. ANTHOINE, ancien inspecteur général de l'instruction publique. 1 vol. in-16, cart. 1 fr. 25 c.

CORNEILLE. — **Horace**, texte conforme à celui de l'édition des *Grands écrivains de la France*, publié avec des notices, une analyse et des notes par M. PETIT DE JULLEVILLE. 1 vol. petit in-16, cart. 1 fr.

La même tragédie, précédée d'une étude et accompagnée de notes historiques, grammaticales et littéraires par M. ANTHOINE. 1 vol. in-16, cart. 1 fr. 25 c.

— **Cinna**, texte conforme à celui de l'édition des *Grands écrivains de la France*, publié avec des notices, une analyse et des notes par M. PETIT DE JULLEVILLE. 1 vol. petit in-16, cart. 1 fr.

— **Polyeucte martyr**, tragédie chrétienne; texte conforme à celui de l'édition des *Grands écrivains de la France*, publié avec des notices, une analyse et des notes par M. PETIT DE JULLEVILLE. 1 vol. petit in-16 cart. 1 fr.

RACINE (J.). — **Andromaque**, tragédie; texte conforme à celui de l'édition des *Grands écrivains de la France*, publié avec une introduction, une analyse et des notes philologiques et littéraires par M. R. LAVIGNE, professeur au lycée Henri IV. 1 vol. petit in-16, cart. 75 c.

— **Britannicus**, tragédie; texte conforme à celui de l'édition des *Grands écrivains de la France*, publié avec des notices, une analyse et des notes par M. LANSON, professeur de rhétorique au lycée Michelet. 1 vol. petit in-16, cart. 1 fr.

La même tragédie, publiée et annotée par M. E. ANTHOINE, 1 vol. in-16, cart. 1 fr. 25 c.

— **Athalie**, tragédie, annotée par M. E. ANTHOINE. 1 vol. in-16, cart. 1 fr. 25 c.

— **Les Plaideurs**, comédie; texte conforme à celui de l'édition des *Grands écrivains de la France*, publié avec des notices, une analyse et des notes par M. R. LAVIGNE. 1 vol. petit in-16, cart. 1 fr.

MOLIÈRE. — **L'Avare**, comédie publiée avec des notices, une analyse et des notes philologiques et littéraires par M. LAVIGNE. 1 vol. petit in-16, cart. 1 fr.

— **Le Bourgeois gentilhomme**, comédie-ballet publiée avec des notices et des notes par M. VAPEREAU, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. 1 vol. in-16, cart. 1 fr. 25 c.

— **Le Misanthrope**, comédie; texte conforme à celui de l'édition des *Grands écrivains de la France*, publié avec des notices, une analyse et des notes par M. LAVIGNE. 1 vol. petit in-16, cart. 1 fr.

VOLTAIRE. — **Théâtre choisi**, avec une notice biographique et littéraire et des notes par M. E. GERUZEZ, ancien professeur à la faculté des lettres de Paris. 1 vol. in-16, cart. 2 fr. 50 c.

LA FONTAINE. — **Fables**, précédées d'une notice biographique et littéraire; suivies de **Philémon et Baucis**, et accompagnées de notes par M. GERUZEZ; nouvelle édition entièrement refondue par M. E. THIRION, professeur au lycée de Rennes. 1 vol. in-16, cart. 1 fr. 60 c.

— **Fables**, précédées de la **Vie d'Esope**, avec une introduction et des notes, à l'usage des écoles élémentaires, par M. Ch. DEFODON. 1 vol. petit in-16. 1 fr.

BOILEAU. — **Œuvres poétiques**, publiées avec une notice biographique et littéraire, et des notes par M. GERUZEZ. 1 vol. petit in-16, cart. 1 fr. 50 c.

— **L'Art poétique**, publié avec des notes par M. GERUZEZ. 1 vol. petit in-16, cart. 40 c.

BOILEAU — **Les Epîtres**, publiées avec des notes par M. GERUZEZ. 1 vol. petit in-16, cart. 60 c.

BOSSUET. — **Oraisons funèbres**, accompagnées d'un aperçu sur l'oraison funèbre en France, et publiées avec des notices et des notes par M. Ch. AUBERT. 1 vol. in-16, cart. 1 fr. 60 c.

— **Sermons choisis**, texte revu sur les manuscrits de la Bibliothèque nationale, et publié avec une introduction, des notices, des notes et un choix de variantes par M. RÉBELLIAU, maître de conférences à la faculté des lettres de Rennes. 1 vol. petit in-16, cart. 3 fr.

LA BRUYÈRE. — **Les Caractères**, nouvelle édition entièrement refondue, publiée d'après le texte de la collection des *Grands écrivains de la France*, avec une notice biographique et littéraire et des notes par MM. G. SERVOIS, garde général des archives, et RÉBELLIAU. 1 vol. petit in-16, cart. 2 fr. 50 c.

VOLTAIRE. — **Histoire de Charles XII**, nouvelle édition publiée avec une introduction et des notes historiques et explicatives, par M. Albert WADDINGTON, maître de conférences à la faculté des lettres de Lyon. 1 vol. petit in-16, cart. 2 fr.

Le même ouvrage, annoté par M. Maurice TOURNEUX. 1 vol. in-16, cart. 2 fr.

— **Choix de lettres**, publié avec une introduction et des notes par M. L. BRUNEL, docteur ès lettres, professeur de rhétorique au lycée Michelet. 1 vol. petit in-16, cart. 2 fr. 25 c.

ROUSSEAU (J.-J.). — **Emile ou De l'Education**, livre II, publié avec une notice, une analyse et des notes par M. Jules STEEG. 1 vol. in-16, br. 2 fr.

BUFFON. — **Morceaux choisis**, comprenant le Discours sur le style, une notice sur la vie et les ouvrages de Buffon et des notes par M. E. DUPRÉ. agrégé des lettres. 1 vol. petit in-16, avec grav., cart. 1 fr. 50 c.

LAMARTINE. — **Morceaux choisis** à l'usage des classes. 1 vol. petit in-16, cart. 2 fr., broché. 1 fr. 70 c.

ROBERTET. — **L'œuvre de Lamartine.** Extraits choisis et annotés à l'usage de la jeunesse, précédés d'une notice sur Lamartine. 1 vol. in-16, br. 3 fr.

MONTAIGNE. — **Essais.** 2 vol. in-16, br. 2 fr. 50 c.

MONTESQUIEU. — **Œuvres complètes**, 3 vol. in-16, br. 3 fr. 75 c.

FÉNELON. — **De l'Éducation des filles.** Texte collationné sur l'édition de 1687, avec une introduction et des notes pédagogiques et explicatives, par M. Ch. DEFODON. 1 vol. in-16, br. 1 fr.

GRÉARD (Oct.), de l'Académie française, vice-recteur de l'académie de Paris. — **L'Education des femmes par les femmes.** Etudes et portraits (Fénelon, Mme de Maintenon, Mme de Lambert, J.-J. Rousseau, Mme d'Epinay, Mme Necker, Mme Roland), 3e édition. 1 vol. in-16, br. 3 fr. 50 c.

LIBRAIRIE JOUAUST

CORNEILLE. — **Théâtre**, publié par Victor FOURNEL. 5 vol. in-16 à 3 fr. 15 fr.

RACINE. — **Théâtre**, publié par Victor FOURNEL. 3 vol. in-16 à 3 fr. 9 fr.

MOLIÈRE. — **Théâtre**. publié par D. JOUAUST et MONVAL. 8 vol. in-16 à 3 fr. 24 fr.

LA FONTAINE. — **Fables**, publiées par Paul LACROIX. 2 vol. in-16 à 3 fr. 6 fr.

La Fontaine annoté par Buffon (Fables et extraits de Buffon), publiés par D. JOUAUST. 1 vol. in-18. 3 fr.

BOILEAU. — **Œuvres**, publiées par P. CHÉRON. 2 vol. in-16 à 3 fr. 6 fr.

BOSSUET. — **Oraisons funèbres**, publiées par Armand GASTÉ. 1 vol. in-16. 3 fr.

LA BRUYÈRE. — **Caractères**, publiés par Louis LACOUR. 2 vol. in-16 à 3 fr. 6 fr.

VOLTAIRE. — **Histoire de Charles XII**, publiée par G. BENGESCO. 2 vol. in-16 à 3 fr. 6 fr.

MONTAIGNE. — **Essais**, publiés par Z. MOTHEAU et D. JOUAUST. Édition couronnée par l'Académie française. 7 vol. in-16 à 3 fr. 21 fr.

FÉNELON. — **Traité de l'éducation des filles**, publié par O. GRÉARD, 1 vol. in-16. 3 fr.

DIDEROT. — **Œuvres choisies**, publiées par Paul ALBERT, 6 vol. in-16 à 3 fr. 18 fr.

LIBRAIRIE JOUVET ET Cie

A. THIERS. — **Extraits** précédés d'une notice biographique et reliés entre eux au moyen d'un résumé pour la partie historique, par G. ROBERTET, ancien professeur de l'Université, chef de bureau au ministère de l'instruction publique, *conformément aux programmes officiels de l'enseignement secondaire spécial* du 10 août 1886 et du brevet supérieur du 22 juillet 1887. Un fort volume in-16, accompagné du portrait de A. Thiers et d'une carte des opérations militaires de 1789 à 1815, broché. 3 fr.

LAMARTINE. — **Extraits choisis** et annotés à l'usage de la jeunesse, avec une notice sur la vie et les œuvres de l'auteur, par G. ROBERTET, ancien professeur de l'Université, chef de bureau au ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. 1 vol. in-16 accompagné d'un portrait de Lamartine. 3 fr.

LIBRAIRIE LECÈNE, OUDIN ET Cie

Recueil de textes des auteurs français inscrits au nouveau programme du brevet supérieur du 31 octobre 1890. Cet ouvrage contient à la suite de chacun des textes des lectures expliquées et des questions orales, par Louis MAINARD, professeur à l'école normale primaire de la Seine. Un très fort vol. in-12, de plus de 1500 pages, cart. 5 fr.

Notices littéraires sur les auteurs français inscrits au nouveau programme du brevet supérieur, par Emile FAGUET, professeur de rhétorique au lycée Janson de Sailly, docteur ès lettres. Un très fort vol. in-12, br. 4 fr.

Bossuet, par G. LANSON, professeur de rhétorique au lycée Charlemagne, docteur ès lettres. 1 vol. in-18 jésus, br. 3 fr. 50 c.

Victor Hugo, l'homme et le poète, par Ernest DUPUY, inspecteur de l'académie de Paris, nouvelle édition revue et augmentée. 1 vol. in-18 jésus, br. 3 fr. 50 c.

Corneille, étude littéraire, par Emile FAGUET, 1 vol. in-8° br. 1 fr. 50 c.

Corneille et la poétique d'Aristote, par Jules LEMAÎTRE. 1 vol. in-8°, br. 1 fr. 50 c.

La Fontaine, étude littéraire, par Emile FAGUET. 1 vol. in-8°, br. 1 fr. 50 c.

Molière, étude littéraire, par H. DURAND, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. 1 vol. in-8°, br. 1 fr. 50 c.

Fénelon éducateur, étude littéraire, par G. Bizos, doyen de la faculté des lettres d'Aix. 1 vol. in-8°, br. 1 fr. 50 c.

Montesquieu, étude littéraire, par Edgar Zevort, recteur de l'académie de Caen. 1 vol. in-8°, br. 1 fr. 50 c.

Buffon, étude littéraire, par H. Lebasteur, professeur agrégé des lettres. 1 vol. in-8°, br. 1 fr. 50 c.

J.-J. Rousseau, étude littéraire. par L. Ducros, professeur de littérature française à la faculté des lettres de Poitiers. 1 vol. in-8°, br. 1 fr. 50 c.

Michelet, étude littéraire et historique, par F. Corréard, professeur agrégé d'histoire au lycée Charlemagne, 1 vol. in-8°, br. 1 fr. 50 c.

Thiers, étude historique, par Edgar Zévort, recteur de l'académie de Caen *(sous presse)*. 1 vol. in-8°, br. 1 fr. 50 c.

LIBRAIRIE ALPHONSE LEMERRE

La Fontaine. — **Fables** annotées par A. France. 1 vol. in-12 cart. 2 fr. 50 c.

LIBRAIRIE PERRIN ET Cie

Bossuet orateur, études critiques sur les sermons de la jeunesse de Bossuet (1643-1662), par E. Gandar, professeur à la faculté des lettres de Paris (ouvrage couronné par l'Académie française), 3e édition. 1 vol. in-16. 3 fr.

Choix de sermons de la jeunesse de Bossuet, édition critique donnée d'après les manuscrits de la Bibliothèque nationale, avec les variantes du texte, des fac-similé de l'écriture, des notes, et classée pour la première fois dans l'ordre des dates, par E. Gandar, 4e édition. 1 vol. in-16. 4 fr.

Le La Bruyère des écoles, par Emile Gossot. 1 vol. in-16, cart. 1 fr. 50 c.

Villemain. — **Discours et mélanges littéraires**, éloges de Montaigne et de Montesquieu, notices sur Fénelon et sur Pascal. Discours sur la critique. Rapports et discours académiques. Nouvelle édition, 1 vol. in-16. (Ouvrage à examiner pour les études sur ces auteurs) 3 fr. 50 c.

LIBRAIRIE ALCIDE PICARD ET KAAN

Corneille. — **Polyeucte**, par N. M. Bernardin, ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé des lettres, professeur de rhétorique au lycée Janson de Sailly. Broch. 1 fr., relié toile pleine 1 fr. 25 c.

Molière. — **L'Avare**, par Pontsevrez, professeur aux écoles supérieures municipales de Paris, lauréat de l'Institut. In-8°, avec portrait, broch. 1 fr.; relié toile, 1 fr. 25 c.

— **Le Misanthrope**, par G. Pellissier, docteur ès lettres, professeur agrégé au lycée Lakanal. In-8°, avec portrait, broché 1 fr.; relié toile. 1 fr. 25 c.

Racine. — **Athalie**, par Jules Wogue, ancien élève de l'École normale supérieure, professeur agrégé au lycée de Saint-Quentin. In-8° avec portrait, broché 1 fr.; relié toile, 1 fr. 25 c.

RACINE. — **Les Plaideurs**, par Théodore COMTE, ancien élève de l'École normale supérieure, professeur agrégé au lycée de Reims. In-8° avec portrait, broché 1 fr.; relié toile, 1 fr. 25 c.

FÉNELON. — **De l'Education des filles**, par Gabriel COMPAYRÉ, ancien élève de l'Ecole normale supérieure, agrégé de philosophie, docteur ès lettres, recteur de l'académie de Poitiers. In-8° avec portrait, broché 1 fr.; relié toile, 2 fr.

MONTESQUIEU. — **L'Esprit des lois (livres I à V)**, par Edgar ZEVORT, ancien élève de l'Ecole normale supérieure, agrégé d'histoire, docteur ès lettres, recteur de l'académie de Caen. In-8° avec portrait, broché 1 fr.; relié toile, 1 fr. 25 c.

CORNEILLE. — **Cinna**, par G. BENOIST, inspecteur d'académie à Nantes. In-8° avec portrait, broché 1 fr.; relié toile, 1 fr. 25 c. *(sous presse)*.

MOLIÈRE. — **Le Bourgeois gentilhomme**, par REYNIER, professeur au lycée de Grenoble. In-8° avec portrait, broché 1 fr.; relié toile, 1 fr. 25 c. *(sous presse)*.

— **Les Femmes savantes**, par THIBAUT, professeur au lycée de Lyon. In-8° avec portrait, broché 1 fr.; relié toile, 1 fr. 25 c. *(sous presse)*.

LIBRAIRIE QUANTIN

CORNEILLE. — **Polyeucte**, annoté par BERNARDIN. Petit in-8°, broché 1 fr., cart. 1 fr. 25 c.

RACINE. — **Athalie**, annoté par J. WOGUE. Petit in-8°, broché 1 fr., cart. 1 fr. 25 c.

— **Les Plaideurs**, annoté par Th. COMTE. Petit in-8°, broché 1 fr., cart. 1 fr. 25 c.

MOLIÈRE. — **L'Avare**, annoté par PONSEVREZ. Petit in-8°, broché 1 fr., cart. 1 fr. 25 c.

— **Le Misanthrope**, annoté par G. PELLISSIER. Petit in-8°, broché 1 fr., cart. 1 fr. 25 c.

V. HUGO. — **Extraits de l'œuvre** (édition des écoles). In-16, broché 2 fr., cart. 3 fr.

V

Abordons enfin la dernière partie de cette étude : *Les recueils de morceaux choisis*.

Si les lectures en plein texte et de longue étendue sont l'instrument essentiel de la culture littéraire, historique, morale et sociale, il ne fallait pas perdre de vue l'impossibilité où nous sommes de tout lire, de tout voir, de tout citer. Aussi — et c'est là une autre innovation importante — l'arrêté admet-il pour la première fois les « Recueils de morceaux choisis des classiques français du XVIe au XIXe siècle ». Ces recueils sont notamment indispensables

pour fournir des sujets de récitation, exercice qui tend heureusement à reprendre faveur dans nos écoles [1].

On remarquera que tous les recueils en usage soit dans l'enseignement primaire, soit dans l'enseignement secondaire classique ou secondaire spécial, sont également admis à figurer sur la table le jour de l'examen. Il a été fait depuis quelques années dans cet

---

1. Une très bonne pratique, que l'inspection générale a trouvée établie dans plusieurs académies pour toutes les écoles primaires supérieures, est de dresser un tableau des morceaux appris par cœur, à raison d'un par semaine environ. Il y aurait, en réunissant des tableaux de ce genre, une bien intéressante étude à faire; elle mériterait de tenter une plume fine et spirituellement bienveillante : les lecteurs de la *Revue* penseront, comme nous, à celle de M. Hippolyte Durand.

Voici, comme spécimen absolument pris au hasard, un de ces tableaux de récitation scrupuleusement copié dans une petite école primaire supérieure de la Savoie: n'y suit-on pas clairement les impressions, les idées, les sentiments dont s'enrichit de semaine en semaine l'esprit et le cœur de l'élève en même temps que sa mémoire et que sa langue?

Première année. — Le Chêne et le Roseau; le Loup et l'Agneau; le Lion et le Rat; le Laboureur et ses enfants; le Lion et le Moucheron; la Mort et le Bûcheron; la Carpe et les Carpillons; le Héron; la Laitière et le Pot au lait (LAFONTAINE); le Grillon (FLORIAN); le Soldat (DEROULÈDE); l'Alsace (X.); la Sainte-Alliance des peuples (BÉRANGER); l'Ane et le Campagnard (J.-B. ROUSSEAU); le Dimanche au Village (H. MURGER); le Nid de fauvettes (BERQUIN); la Source (Th. GAUTIER); l'Exilé (LAMENNAIS); la Prière des naufragés (AUTRAN); les Étoiles (X. DE MAISTRE); Louis XI et Commines (FÉNELON); le Lever du Soleil (J.-J. ROUSSEAU); le Vieillard et les trois jeunes hommes (LA FONTAINE); l'Avare et son valet (MOLIÈRE); Danger de la lecture (VOLTAIRE); Image de la vie (BOSSUET); Madrigal de Louis XIV (Mme DE SÉVIGNÉ); Retour au pays natal (LAMARTINE); le Clairon (DEROULÈDE); Dis-moi quel est ton pays? (E. CHATRIAN); la Bataille (A. LEMOYNE); le Convoi d'une jeune fille (A. BRIZEUX); Après la bataille (V. HUGO).

Deuxième année. — La Conscience (STAHL); le Paysan et l'Avocat (MANCINI-DUVERNOIS); le Cœur d'une mère (L. RATISBONNE); les Châteaux en Espagne (COLIN D'HARLEVILLE); le Legs d'une Lorraine (A. THEURIET); les Soldats de l'an II (V. HUGO); les Enfants de la France (BÉRANGER); la Chanson du Vannier (A. THEURIET); le Meunier Sans-Souci (ANDRIEUX); l'Arrière-garde (DEROULÈDE); le Vieux Sergent (BÉRANGER); Mort de Jeanne d'Arc (C. DELAVIGNE); Quatre-vingt-treize (BARBIER); la Jeune Captive (A. CHÉNIER); le Départ du petit Savoyard; le Retour du petit Savoyard (GUIRAUD); Douceurs de la retraite (RACAN); l'Enfant de Paris (X.); l'Automne (LAMARTINE); Songe d'Athalie (RACINE); Imprécations de Camille (CORNEILLE); l'Orage (SAINT-LAMBERT); le Turco (DEROULÈDE); la Besace; les Animaux malades de la peste; la Mort et le Mourant; le Coche et la Mouche; le Cochet, le Chat et le Souriceau; l'Homme et la Couleuvre; le Paysan du Danube; le Chat, la Belette et le petit Lapin (LA FONTAINE); l'Aveugle et le Paralytique (FLORIAN): Cinéas et Pyrrhus (BOILEAU); l'Idole (A. BARBIER); la Valse des feuilles (X.); les Paysans sous l'ancien régime LA BRUYÈRE); la Fuite du Temps; la France en 1694 (FÉNELON).

ordre de publications de singuliers progrès. Le choix est grand aujourd'hui. Et puisque le ministre ne le limite en aucune façon, ce n'est pas nous qui essaierions de fixer les préférences du corps enseignant sur telle ou telle espèce de recueils.

La note envoyée par l'administration prévenait les éditeurs qu'ils n'auraient qu'à signaler les divers volumes qu'ils croiraient pouvoir présenter comme répondant aux exigences du programme : aucune trace ni de monopole, ni d'exclusion, ni d'ingérence administrative. Chaque maître, chaque établissement, chaque candidat appréciera : la faculté même du choix semble une incitation à l'examen comparatif.

Là encore et là surtout il convenait de laisser la plus grande initiative à l'industrie privée. L'attente du ministre n'a pas été trompée. On en jugera immédiatement par la liste ci-dessous :

2° Liste des recueils de morceaux choisis dans les auteurs français des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles pour servir de texte aux lectures expliquées pour le brevet supérieur et pour le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (lettres), 1891-1893.

LIBRAIRIE CLASSIQUE EUGÈNE BELIN

Morceaux choisis des auteurs contemporains (André Chénier, Lamartine, Victor Hugo, Alfred de Vigny, Alfred de Musset, Chateaubriand, Michelet, Thiers), précédés de notices biographiques et accompagnés d'un commentaire littéraire; par M. J. Labbé, ancien élève de l'Ecole normale, agrégé des classes supérieures. 1 vol. in-12, br. 2 fr. 25 c.
— relié toile pleine 2 fr. 50 c.

Morceaux choisis de littérature française (prose et poésie), par M. Ch. Lebaigue, ancien membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, professeur agrégé de l'Université :

— *Cours moyen*. **Auteurs des dix-septième, dix-huitième et dix-neuvième siècles, précédés d'extraits des auteurs du seizième siècle.** 1 vol. in-12, cart. 3 fr. 25 c.

— *Cours supérieur*. **Auteurs des dix-septième, dix-huitième et dix-neuvième siècles, précédés d'extraits des auteurs du onzième au seizième siècle.** 1 vol. in-12, cart. 3 fr. 75 c.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN ET Cie

Cours de lecture expliquée, textes choisis des auteurs français du XVIe au XIXe siècle (Montaigne, Bossuet, La Bruyère, Fénelon, Corneille, La Fontaine, Molière, Boileau, Racine, Voltaire, Montesquieu, J.-J. Rousseau, Diderot, Thiers, Michelet, Sainte-Beuve, Renan, Lamartine, Victor Hugo, etc.,

etc.). Notices, explications et annotations par M. Léon ROBERT, inspecteur général de l'enseignement secondaire. 2 vol. in-18 jésus, br. 3 fr.

Lettres choisies du XVIIe siècle, annotées par M. DOUMIC, agrégé de l'Université, professeur de rhétorique au collège Stanislas. 1 vol. in-18 jésus. *(Sous presse.)*

Lettres choisies du XVIIIe siècle, annotées par M. CALIEN, agrégé de l'Université, professeur au collège Rollin. 1 vol. in-18 jésus. *(Sous presse.)*

Morceaux choisis des auteurs français, annotés par M. David SAUVAGEOT, agrégé de l'Université, professeur au lycée Stanislas. 1 vol. in-18 jésus, br. 2 fr.

LIBRAIRIE CHARLES DELAGRAVE

Morceaux choisis des classiques français (prosateurs et poètes) des XVIe, XVIIe XVIIIe et XIXe siècles, précédés d'un tableau de la littérature française, par N.-M. BERNARDIN, professeur au lycée Saint-Louis.
XVIIe siècle. 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 25 c.
XVIIIe siècle. 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 25 c.
XIXe siècle, 1 vol. in-12, cart. 2 fr. 25 c.

Morceaux choisis des principaux écrivains, en prose et en vers, du XVIe siècle, accompagnés de notes explicatives, par MM. A. DARMESTETER et A. HATZFELD, in-12, cart. 3 fr.

Recueil de morceaux choisis, de prose et vers, extraits des meilleurs écrivains français, avec des notes pour l'étude de la composition et du style (classes intermédiaires), par M. MARGUERIN. 1 vol. in-12, cart. 2 fr.

Recueil de morceaux choisis, extraits des classiques français (prosateurs et poètes), à l'usage des classes supérieures, avec notes grammaticales, littéraires, historiques et mythologiques, par MM. ETIENNE et H. RIGAULT.
Prosateurs, par M. L. ETIENNE. 1 vol. in-32 cart. 5 fr.
Poètes, par M. H. RIGAULT. 1 vol. in-12, cart. 3 fr. 50 c.

Recueil de morceaux choisis de prosateurs français, par M. RASSAT, professeur de l'Université (cours élémentaire). 1 vol. in-18, cart. 1 fr. 50 c.

Recueil de morceaux choisis des poètes français, par M. RASSAT, professeur de l'Université (cours élémentaire). 1 vol. in-18, cart. 1 fr. 50 c,

LIBRAIRIE DELALAIN FRÈRES

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes français des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles, à l'usage de la classe de troisième, précédés d'une introduction sur les caractères généraux de la littérature française et accompagnés de notices historiques, d'appréciations littéraires et de notes, par M. G. FEUGÈRE, professeur au lycée Saint-Louis. 1 vol. in-12, cart. 4 fr. 50 c.

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes français des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles, à l'usage de la classe de seconde, précédés d'une introduction sur les caractères généraux de la littérature française et accompagnés de notices historiques, d'appréciations littéraires et de notes, par M. G. FEUGÈRE. 1 fort vol. in-12, cart. 4 fr. 50 c.

LIBRAIRIE FISCHBACHER

Les écrivains célèbres de la France, ou histoire de la littérature française, depuis l'origine de la langue française jusqu'au XIXe siècle, par D. Bonnefon. 1 vol. in-12, 6e édition. 4 fr.

Les écrivains modernes de la France, ou biographie des principaux écrivains français, depuis le premier empire jusqu'à nos jours; avec une analyse, une appréciation et des citations de leurs chefs-d'œuvre, par D. Bonnefon; 4e édition. 1 vol. in-12. 4 fr.

Les grands poètes français. Notices biographiques, littéraires et bibliographiques; choix de morceaux, par Alphonse Pagès. 1 vol. in-4°, avec portraits authentiques, autographes, frontispices, fac-similé, etc; 2e édition. 6 fr.

Recueil de morceaux choisis en vieux français, par Eug. Ritter. 1 vol. in-12, cart. 3 fr.

Chrestomathie des prosateurs français du XIVe au XVIe siècle, avec une grammaire et un lexique de cette période, une histoire abrégée de la langue française, depuis son origine jusqu'au commencement du XVIe siècle, et des considérations sur l'étude du vieux français, par Charles Monnard. 1 vol. in-8°. 8 fr.

Chrestomathie française, ou choix de morceaux des meilleurs écrivains français, par Alexandre Vinet, revue et augmentée par E. Rambert.

Tome Ier : *Littérature de l'enfance*, 18e édition, 1 vol. in-8°. 4 fr.

Tome II : *Littérature de l'adolescence*, 14e édition, 1 vol. in-8°. 5 fr.

Tome III : *Littérature de la jeunesse et de l'âge mur*, 9e édition, 1 vol. in-8° 6 fr.

LIBRAIRIE A. FOURAUT

Origines de la littérature française du IXe au XVIIe siècle, avec introductions, notices et notes littéraires et philologiques, ouvrage couronné par l'Académie française, par Gustave Merlet, agrégé de l'Université, professeur de rhétorique au lycée Louis-le-Grand, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Première partie : Prose, 3e edition. Un fort vol. in-12, cart. ou br. 4 fr.
Deuxième partie : Poésie, 3e édition. Un fort vol. in-12, cart. ou br. 5 fr.

Les grands écrivains du XVIe siècle, avec introductions, notices et notes littéraires et philologiques, par le même; 3e édition. Un fort vol. in-12, cart. 3 fr. 75 c.
Ce volume, pour les textes, est extrait des deux volumes ci-dessus.

Seizième, dix-septième, dix-huitieme et dix-neuvième siècle, cours supérieur, par le même.
Première partie : prose, 10e édition. Un fort vol. in-12, cart. ou br. 3 fr. 75 c.
Deuxième partie : poésie, 9e édition. Un beau vol. in-12, cart. ou br. 3 fr. 75 c.

LIBRAIRIE GARNIER FRÈRES

Morceaux choisis des classiques français des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles, par Marcou. 2 vol. in-18. 8 fr.

LIBRAIRIE HENRI GAUTIER

Collection de fascicules faisant partie de la *Nouvelle Bibliothèque populaire à dix centimes* et contenant des œuvres et morceaux choisis empruntés aux auteurs suivants (les numéros indiqués sont ceux des fascicules) :

34. **Les vieux poètes français (XIVe, XVe et XVIe siècles).** — 54. **Plutarque** traduit par Amyot. — 117. **Retz.** — 181. **Voiture.** — 39. **Mme de Sévigné.** — 35. **Pascal.** — 144. **J. Racine.** — 106. **Saint-Simon.** — **Mme de Maintenon.** — 52. **Fénelon.** — 191. **Fléchier.** — 121. **Massillon.** — 123. **La Bruyère.** — 218. **Fontenelle.** — 70. **Brueys et Palaprat.** — 17. **Marivaux.** — 50. **Florian.** — 185. **J.-B. Rousseau.** — 132. **Montesquieu.** — 127. **Voltaire.** — 134. **J.-J. Rousseau.** — 155. **Bernardin de Saint-Pierre.** — 5. **André Chénier.** — 95. **Paul-Louis Courier.** — 65. **Mme de Staël.** — 8. **Chateaubriand.** — 145. **Les Orateurs parlementaires de la Restauration.** — 90. **Xavier de Maistre.** — 69. **Augustin Thierry.** — 24. **Casimir Delavigne.** — 213. **A. de Lamartine.** — 13. **Hégésippe Moreau.** — 6. **Le R. P. Lacordaire.** — 174. **Legouvé.**

LIBRAIRIE GÉDALGE

L'Éducation par la poésie, Répertoire des poèmes populaires du XIXe siècle, par M. Bidart, professeur d'école normale. 1 vol. in-18 cartonné. 1 fr. 80 c.

LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie

Bigot (Ch.). — **Lectures choisies de français moderne.** 1 vol. in-16, cartonnage toile. 1 fr. 50 c.

Brachet (Aug.) — **Morceaux choisis des grands écrivains français du XVIe siècle,** accompagnés d'une grammaire et d'un dictionnaire de la langue du XVIe siècle. 7e éd. 1 vol. in-16, cart. 3 fr. 50 c.

Cahen (A.), professeur de rhétorique au collège Rollin. — **Morceaux choisis des auteurs français,** prose et vers, publiés conformes au programme du 28 janvier 1890, à l'usage de l'enseignement secondaire classique, avec des notices et des notes. Classes de troisième, seconde et rhétorique.
Prose. 1 vol. 4 fr.
Poésie, 1 vol. 3 fr. 50 c.

— **Morceaux choisis des auteurs français des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles** (prose et vers), à l'usage des jeunes filles (1re et 2e années). 1 vol. 3 fr. 50 c.

— **Morceaux choisis des auteurs français des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles** (prose et vers), à l'usage des jeunes filles (3e, 4e et 5e années). 2 vol. 7 fr. 50 c.
Prose, 1 vol. 4 fr.
Poésie, 1 vol. 3 fr. 50 c.

Chabrier (A.). — **Les orateurs politiques de la France.** La tradition et l'esprit français en politique (1302-1830). Choix de discours. 1 vol. 4 fr.

— **Choix de lettres du XVIIIe siècle,** avec une introduction, des notices et des notes. 1 vol. petit in-16, cart. *(sous presse).*

Demogeot, agrégé de la Faculté des lettres de Paris. — **Textes classiques de la littérature française,** extraits des grands écrivains français, avec notices, appréciations et notes; nouvelle édition, revue et augmentée. 2 vol. in-16, cart. 6 fr.
I. Moyen âge, XVIe et XVIIe siècles. 1 vol. 3 fr.
II. XVIIIe et XIXe siècles. 1 vol. 3 fr.

LABBÉ, professeur au collège Rollin. — **Morceaux choisis des classiques français** (prose et vers), à l'usage des écoles municipales et des écoles primaires supérieures. 3 vol. in-16, cartonnés :
Cour élémentaire. 1 vol. 1 fr
Cour moyen. 1 vol. 1 fr. 50 c
Cour supérieur. 1 vol. 1 fr. 50 c.

LANSON (G.), professeur de rhétorique au lycée Michelet. — **Choix de lettres du XVIIe siècle**, avec une introduction, des notices et des notes. 1 vol. petit in-16, cart. 2 fr. 50 c.

PELLISSIER, professeur à Sainte-Barbe. — **Morceaux choisis des classiques français**, en prose et en vers. Recueils composés à l'usage des classes de grammaire et d'humanités. 6 vol, in-16 cart.
Classe de sixième. 1 vol. 1 fr.
Classe de cinquième. 1 vol. 1 fr.
Classe de quatrième. 1 vol. 1 fr.
Classe de troisième. 1 vol. 2 fr.
Classe de seconde. 1 vol. 2 fr.
Classe de rhétorique. 1 vol. 2 fr.

— **Morceaux choisis des classiques français** (prose et vers), à l'usage de l'enseignement spécial et des classes élémentaires, 13e édition. 1 vol. in-16, cart. 1 fr.

— **Morceaux choisis des classiques français** (prose et vers) à l'usage de l'enseignement spécial, 8e édition. 1 vol. in-16, cart. 2 fr.

LIBRAIRIE LECÈNE, OUDIN ET Cie

Lectures expliquées, contenant un choix d'extraits d'auteurs français commentés, à l'usage du nouveau programme du brevet supérieur et du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, par H. DURAND, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. 1 vol. in-12, cart. 2 fr.

La récitation et la lecture expliquée, par A. VESSIOT, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. 1 très fort volume in-12 de plus de 500 pages, br. 3 fr. 50 c.
Cet ouvrage contient plus de *cent lectures expliquées* choisies parmi les auteurs inscrits au nouveau programme du brevet supérieur.

LIBRAIRIE ALPHONSE LEMERRE

Anthologie des poètes français du XIXe siècle. 4 vol. in-8°. Chaque volume se vend séparément 6 fr.

Anthologie des poètes français du XVe siècle à nos jours. 1 vol in-12 cart. 2 fr. 50 c.

Anthologie des prosateurs français depuis le XIIe siècle à nos jours. 1 vol. in-12 cart. 2 fr. 50 c.

Georges ROBERTET. — **Extraits des poètes lyriques du XIXe siècle.** 2 vol. in-12 cart. (Ne se vendent pas separément.) 5 fr.

Gustave MERLET. — **Anthologie classique des poètes du XIXe siècle.** 1 vol. in-18 cart. 3 fr. 50 c.

LIBRAIRIE G. MASSON

Morceaux choisis des auteurs français (poètes et prosateurs) des origines jusqu'à nos jours, par M. PETIT DE JULLEVILLE, professeur à la Sorbonne. 1 vol. in-18, cart. toile verte 5 fr.

L'ouvrage est divisé en trois parties qui sont vendues séparément au prix de 2 fr. chacune.
I. Moyen âge et XVIe siècle. 1 vol. in-18 cart., toile verte.
II. XVIIe siècle. 1 vol. in-18 cart., toile verte.
III. XVIIIe et XIXe siècles. 1 vol. in-18 cart., toile verte.

Choix de lectures littéraires, avec notes et notices, par MM. Eugène Bauer et E. de Saint-Etienne, professeurs à l'Ecole alsacienne. Ouvrage couronné par la Société pour l'instruction élémentaire. 1 vol. in-18 cartonné, toile. 1 fr. 50 c.

NOUVELLE LIBRAIRIE (14, rue de la Sorbonne)

Morceaux choisis d'auteurs français, prosateurs et poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles, par MM. Ancelin, professeur au lycée Henri IV, et Vidal, professeur au collège Rollin. In-12 cartonné. Cours élémentaire. 1 fr. 50 c. In-12, cours moyen, cart. 2 fr. 50 c.

S'il nous était permis de faire suivre cette liste de quelques observations, nous commencerions par inviter les maîtres à examiner eux-mêmes tous ces recueils, car il n'en est pas un qui ne se recommande à leur attention.

Et au moment où ils devront fixer leur choix et limiter les achats qu'ils imposeront soit à l'école, soit au candidat, nous leur demanderions de se rendre bien compte du service spécial qu'ils demandent à ces recueils. La réponse dépendra d'ailleurs et des circonstances et des ressources de l'établissement et du degré d'instruction ou de préparation littéraire des jeunes gens.

De ces recueils, les uns sont certainement plus élémentaires et, si l'on peut dire, plus primaires que les autres. Certains conviennent manifestement mieux à une école primaire supérieure qu'à une école normale, d'autres mieux à une école normale qu'à un lycée, d'autres encore sont faits expressément pour le lycée. Si l'élève pouvait se procurer une de ces élégantes *Anthologies* spéciales des poètes dont on vient de lire les titres, et avec cela un de ces charmants et nouveaux *Recueils de lettres des XVIIe et XVIIIe siècles* qui ont un attrait si piquant, et puis, encore et concurremment, un de ces recueils consacrés à un siècle en particulier, prose ou poésie, ce serait le mieux sans contredit. Mais, s'il faut se borner à un volume unique ou à deux au plus, ne conviendra-t-il pas de chercher ceux qui, s'ajoutant aux auteurs du programme et n'y faisant pas trop double emploi, combleront les lacunes, représenteront les poètes et les prosateurs non inscrits dans la liste triennale, feront connaître, au moins par fragments,

des œuvres différentes, d'autres genres de mérite et d'autres formes de talent?

De quelque façon que l'on se détermine, le but est maintenant bien indiqué; les moyens peuvent varier, mais tous doivent mener au même terme final. Il s'agit bien d'instituer, comme le dit la circulaire ministérielle, un commencement d'éducation esthétique à l'aide des humanités françaises.

Nous ne doutons pas que les maîtres, aussi bien que les élèves, ne tiennent à honneur de répondre à l'appel qui leur est adressé. Et sans trop présumer de l'enseignement primaire, nous avons foi dans le résultat de l'épreuve, et nous ne désespérons pas de voir bientôt les meilleurs juges reconnaître avec satisfaction que l'école normale est en état de faire de nos instituteurs, non seulement de bons pédagogues, mais encore de bons esprits, de leur donner avec l'instruction scientifique la culture littéraire, avec le goût du vrai l'amour du beau, avec le bon sens le bon goût, et, en sus d'autres qualités, toutes celles que résume ce mot indéfinissable et si clair : l'esprit français.

F. BUISSON.

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE

AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS

ORDRE DES LETTRES

(Extrait d'un rapport adressé à M. le Ministre de l'instruction publique sur la session de juillet 1890.)

Cent onze candidats ont fait les compositions écrites :

10 élèves sortant de l'école de Saint-Cloud ;

27 délégués, pourvus d'emplois, à titre provisoire, dans les écoles normales ;

30 instituteurs, directeurs ou adjoints d'écoles primaires supérieures;

40 instituteurs, exerçant dans les écoles primaires élémentaires;

4 divers (un commis d'inspection, un professeur d'enseignement spécial, un militaire, un étudiant libre) ;

Trente-sept ont été reconnus admissibles aux épreuves orales :

Les 10 élèves de Saint-Cloud;

15 délégués;

7 instituteurs exerçant dans des écoles primaires supérieures ou dirigeant des cours complémentaires;

5 instituteurs exerçant dans les écoles primaires élémentaires.

Vingt-six ont été définitivement admis :

9 élèves de Saint-Cloud;

13 délégués;

3 instituteurs adjoints d'écoles primaires supérieures;

1 instituteur public d'école primaire élémentaire.

Ces constatations, que j'avais déjà faites l'an dernier, prouvent combien il est difficile à de simples instituteurs de préparer seuls un examen si différent de ceux qu'ils ont passés précédemment. Ils ne voient, entre l'examen pour le certificat d'aptitude pédagogique et l'examen du professorat, qu'une différence de degré; ils semblent croire que ce sont deux examens de même nature, et qu'en s'appliquant à bien faire leur classe, ils arriveront nécessairement à celui-ci, comme ils sont arrivés à celui-là. Il est bon peut-être de leur rappeler que l'examen du professorat est d'un caractère tout autre, qu'il porte à peu près exclusivement sur la littérature et l'histoire, qu'il suppose une élévation et une ampleur de vues, une sûreté et une finesse dans la manière d'apprécier, une délicatesse dans la manière de sentir, que ne comporte aucunement l'examen pour le certificat d'aptitude pédagogique; enfin, que les candidats doivent y montrer qu'ils sont capables, non seulement de former des élèves, mais de former des maîtres.

Toutefois, si leurs échecs se comprennent, en ce sens qu'on leur demande tout autre chose que ce qu'ils sont appelés à pratiquer tous les jours, il n'en est pas de même des maîtres des écoles primaires supérieures. Ils sont, eux, dans les mêmes conditions, ou à peu près, que les délégués des écoles normales; ils enseignent la littérature et l'histoire, et ils n'ont besoin, pour réussir, que de se mettre à même de bien faire à l'examen ce qu'ils font tous les jours dans leur classe. On ne s'explique pas qu'ils ne se présentent pas en plus grand nombre, et avec plus de succès. Leur abstention et les échecs de la plupart de ceux qui osent affronter l'épreuve indiquent qu'il y a là un niveau d'instruction qui a besoin encore de s'élever.

Épreuves écrites.

Le sujet de *psychologie appliquée à l'éducation* était le suivant : Quelqu'un a dit : « Pour faire un bon instituteur, il faut trois choses et à trois doses : un peu de savoir, beaucoup de bon sens et infiniment de dévouement. » — Commenter et apprécier.

Les trois mots *un peu*, *beaucoup* et *infiniment* avaient été imprimés en lettres italiques et devaient particulièrement appeler l'attention. Malgré cela, bon nombre de candidats n'ont pas vu que c'était sur cette question du dosage qu'ils devaient porter leur principal effort, et ils se sont contentés de faire des phrases banales sur le savoir, le bon sens et le dévouement, « trois qualités nécessaires à l'instituteur », comme si la chose pouvait faire doute. — D'autres, et ce sont surtout les maîtres des écoles élémentaires, se sont récriés à l'idée qu'un peu de savoir pouvait suffire à l'instituteur. Pour eux, l'instituteur doit avant tout avoir des connaissances étendues et sur toute espèce de choses ; les programmes sont encyclopédiques, il faut pour les développer un savoir universel. C'est par là que se marque surtout le côté défectueux de ce qu'on pourrait appeler l'esprit primaire, pour qui la grammaire et l'orthographe deviennent la langue française, comme le calcul et l'arpentage deviennent les mathématiques, comme quelques notions de bon sens sur les phénomènes de la nature ne sont rien de moins que les sciences physiques et naturelles. Ils n'ont pas compris qu'il y a en toute science des choses élémentaires, mais essentielles, qui forment le fond de notre enseignement primaire et auxquelles il se réduit, et que ce sont celles-là seulement qu'il importe à l'instituteur de bien savoir. — D'autres encore ont cru que l'auteur de la pensée avait absolument proscrit le savoir étendu, comme incompatible avec les fonctions d'instituteur. « Il faut un peu » voulait dire que ce « peu » était nécessaire et suffisant ; il ne signifiait pas que le reste fût nuisible, mais seulement qu'il n'était ni nécessaire, ni même très utile. — Enfin quelques-uns ont saisi que s'il devait manquer quelque chose à l'instituteur, mieux vaudrait que ce fût le savoir que le bon sens,

parce que le bon sens, aidé de l'étude, peut suppléer au premier, tandis que le savoir ne remplace pas le second; et que le dévouement était plus nécessaire encore que le bon sens pour parfaire l'instruction, en la complétant par l'éducation.

Trente-trois candidats seulement, sur 37 admissibles, ont obtenu pour cette épreuve la note moyenne 10 et au-dessus : je relève deux 14.

En *littérature*, les candidats avaient à développer cette pensée de Vauvenargues : « Ce n'est point un grand avantage d'avoir l'esprit vif, si on ne l'a juste. La perfection d'une pendule n'est pas d'aller vite, mais d'être réglée. »

Beaucoup ont oublié qu'il s'agissait d'une composition de littérature : ils ont versé aussitôt dans la pédagogie et ont restreint le sujet à la formation de l'esprit des enfants. La Commission a d'ailleurs accepté cette interprétation, quand le travail était bon. Quelques-uns ont chicané longuement et bien inutilement sur la justesse absolue de tous les termes de la comparaison, ou même sur la possibilité de comparer l'esprit avec un objet matériel. Là n'était pas le sujet : ils avaient à *développer* et non à *discuter*. Les meilleurs enfin ont défini l'esprit vif et juste; puis, après avoir marqué les avantages de la vivacité de l'esprit, ils ont fait ressortir ses inconvénients, quand elle n'est pas accompagnée de la justesse; ils ont ensuite montré la valeur d'un esprit où ces deux qualités s'allient et se tempèrent, et notre littérature leur a fourni en abondance des exemples pour appuyer leurs explications.

Convenable dans l'ensemble, la composition n'est arrivée à la distinction chez personne. Les notes les plus élevées que je relève sont un 15 et un 14. Trente-cinq ont obtenu la note moyenne 10 et au-dessus. C'est, à peu de chose près, la même proportion que pour la composition de pédagogie. Les notes, du reste, sont presque toutes pareilles pour les deux compositions du même candidat, à un point ou deux près : elles se confirment l'une l'autre, et la Commission s'est par là même sentie affermie dans la justesse relative de ses appréciations.

En *histoire*, les candidats avaient à traiter le sujet suivant : « Indiquer rapidement les conditions dans lesquelles l'empire allemand a été constitué en 1870-71. Dire en quoi la présente constitution diffère de celle du saint empire germanique aboli en 1806. »

La première partie a été généralement mieux traitée que la seconde. Ce chapitre bien connu de l'histoire contemporaine, les candidats, au moins en grande majorité, paraissaient le posséder d'une manière tout à fait convenable. La comparaison, au contraire, a été médiocrement ébauchée; un tiers seulement des candidats a témoigné d'une connaissance à peu près suffisante de l'état politique de l'ancienne Allemagne.

D'une façon générale, les aspirants bornent trop leur préparation historique à la seule lecture des livres de classe écrits pour leurs

élèves, et la Commission se demande s'il n'y aurait pas lieu de chercher un moyen de les amener à lire des œuvres historiques d'une valeur plus considérable.

En *géographie*, le texte du sujet proposé était le suivant : « Le Danube, croquis du fleuve avec ses affluents. Navigation, valeur économique des pays traversés par le Danube. »

Il y avait là deux parties bien distinctes : une question de géographie physique, que les aspirants étaient invités à traiter au moyen d'un croquis; une question de géographie économique, qui devait être l'objet d'un développement par écrit. C'est ce que beaucoup d'aspirants n'ont pas compris. Un trop grand nombre d'entre eux ont consacré leur composition écrite, pour une grande partie tout au moins, à la géographie physique, et le temps qu'ils ont employé de la sorte leur a ensuite manqué pour traiter, comme il convenait, la seconde partie du sujet. D'autres ont été insuffisants sur cette seconde partie, faute de connaissances assez abondantes et assez précises. En résumé, géographie physique généralement bien sue; une certaine habileté chez la plupart des candidats pour dessiner les croquis; géographie économique notablement plus faible.

Les deux notes d'histoire et de géographie sont fondues ensemble, dans la proportion de 2 pour l'histoire et 1 pour la géographie, pour donner une note unique, n'ayant que la valeur de celle attribuée à la littérature ou à la pédagogie. Quarante-six candidats ont obtenu la note moyenne 10 et au-dessus : c'est la composition qui leur a été la plus favorable. Je relève une note 16, une note 15 et cinq 14; mais ici encore, c'est la note 10 qui est de beaucoup la note dominante.

Langues vivantes. Il y a progrès dans la valeur des compositions écrites. Ce progrès est lent, mais continu, depuis que l'épreuve a été rendue obligatoire. Rien de brillant comme ensemble: si l'on excepte un 17, un 16 et un 15, la moyenne obtenue par les 37 candidats admissibles n'atteint pas 11. Par contre, 12 seulement sont restés au-dessous, mais fort peu, de la note moyenne 10.

Épreuves orales.

La Commission n'a pas oublié que l'examen qu'elle faisait subir était un examen d'aptitude au professorat, et que c'est surtout dans les épreuves orales que cette aptitude se révèle. Aussi y a-t-elle apporté ses meilleurs soins. Ces épreuves sont au nombre de quatre : une leçon de littérature ou d'histoire, une lecture expliquée suivie le plus souvent de questions grammaticales, la correction d'une copie d'élève (littérature, histoire ou pédagogie), et une épreuve de langue vivante.

La *leçon* est la plus importante de ces épreuves : la Commission lui accorde un coefficient double. Elle est faite après une préparation

de trois heures. Les candidats ont à leur disposition, pour les leçons de littérature, les auteurs qui font l'objet de la leçon; pour la leçon d'histoire ou de géographie, la chronologie de Dreyss et un Atlas.

Voici, pour l'instruction des futurs candidats, quelques-uns des sujets qui ont été donnés à traiter.

CORNEILLE. — Que louez-vous, que critiquez-vous dans le *Menteur* de Corneille ?

Discutez cette opinion rapportée par Voltaire à la fin de son commentaire sur la tragédie de *Polyeucte :* « Dacier prétend que *Polyeucte n'est pas propre au théâtre*, parce que ce personnage n'excite ni la *pitié*, ni la *crainte*; il attribue tout le succès à Sévère et à Pauline. »

Du *Menteur* de Corneille ou des *Plaideurs* de Racine, que préférez-vous, et pourquoi ?

RACINE. — Racine dit dans sa deuxième préface de *Britannicus*, 3ᵉ alinéa : « J'ai choisi Burrhus pour opposer un honnête homme à cette peste de cour (Narcisse). » Justifier ce mot de Racine sur le caractère de Burrhus, en montrant par l'étude de son rôle comment il se conduit avec Agrippine, Néron, Britannicus, Narcisse.

Racine dit, dans sa deuxième préface de *Britannicus*, 6ᵉ alinéa : « Ma tragédie n'est pas moins la disgrâce d'Agrippine que la mort de Britannicus. » Attachez-vous à prouver la vérité de ce mot par l'étude du rôle d'Agrippine.

MOLIÈRE. — Molière s'est attaqué dans les *Précieuses ridicules*, dans les *Femmes savantes* et dans le *Misanthrope*, à trois mauvais poètes, Mascarille, Trissotin et Oronte. Expliquez d'une manière précise les reproches qu'il adresse à chacun d'eux, et tirez-en une leçon de goût.

Expliquez ce que doit être l'exposition dans une pièce de théâtre, et étudiez à ce point de vue la première scène du *Misanthrope*.

LA FONTAINE. — Vous analyserez et étudierez, en donnant lecture des parties principales, la 7ᵉ fable du livre XI, le *Paysan du Danube*. Vous en prendrez occasion pour montrer le paysan dans les *Fables* de La Fontaine.

Lire et comparer l'*Huître et les Plaideurs* dans *La Fontaine* et dans *Boileau*, fin de l'Épître II.

BOILEAU. — On a surtout vu dans Boileau le poète satirique : vous ferez connaître à vos élèves comment il a *loué* et *soutenu* Corneille, Racine, et, sauf une restriction fâcheuse, Molière, et vous conclurez.

Vous réunirez les divers jugements de Boileau sur Molière, vous les étudierez, et vous conclurez (*Stances sur l'École des femmes*, 1663; 2ᵉ satire, 1664; *Art poétique*, ch. III, v. 393 à 400, 1674; *Epître à Racine*, 1677.)

Bossuet. — Vous ferez une leçon sur l'*Oraison funèbre du prince de Condé*, en analysant avec soin l'exorde et la division, et en choisissant ensuite les parties qui vous sembleront les plus belles.

Fénelon. — Vous exposerez ce que dit Fénelon sur la langue dans les trois premiers chapitres de sa *Lettre à l'Académie* (Dictionnaire, Grammaire, Projet d'enrichir la langue), et vous discuterez les idées émises dans le troisième chapitre.

La Bruyère. — Exposer et expliquer les jugements de La Bruyère, dans son premier chapitre, sur les principaux écrivains du XVIe, puis du XVIIe siècle.

Etudier l'art du Portrait dans La Bruyère en prenant vos exemples dans le chapitre V, *De la Société et de la Conversation.*

Mme de Sévigné. — On a accusé Mme de Sévigné de manquer de naturel et de sincérité dans son style et dans ses sentiments. Vous semble-t-on avoir eu raison? Appuyez votre jugement sur des exemples.

Voltaire. — Vous ferez connaître ce qui vous paraîtra le plus important dans les jugements portés par Voltaire sur nos cinq grands poètes du XVIIIe siècle *(Siècle de Louis XIV*, ch. 32), et vous en direz votre sentiment.

André Chénier. — Analysez à vos élèves *l'Aveugle*, d'André Chénier, et prenez-en texte pour faire connaître le poète.

Chateaubriand. — Donnez une idée des doctrines littéraires, des qualités et des défauts de Chateaubriand, en étudiant le 6e livre des *Martyrs.*

V. Hugo. — Faites comprendre à vos élèves la nature du génie lyrique de V. Hugo dans le livre intitulé *l'Enfant* ou *le Livre des Mères.*

Montaigne. — Faites un choix des principales idées émises par Montaigne sur l'éducation dans le chap. 25 du livre Ier de ses *Essais*, et faites-les valoir ou critiquez-les.

Tous ces sujets sont tirés, on le voit, des auteurs que les candidats avaient à étudier, soit pour l'examen du professorat, soit pour la préparation de leurs élèves au brevet supérieur, et presque tous comprennent deux parties : un exposé et une appréciation. Dans chacune le candidat se présente sous un aspect spécial. Dans la première, il fait voir s'il sait démêler dans un auteur les idées principales, les lier et les enchaîner de manière à en faire un tissu que l'intelligence

de l'élève puisse facilement saisir ; c'est là aussi qu'il montre s'il a quelque facilité d'élocution, s'il sait parler avec aisance, exposer avec clarté, narrer avec intérêt. Dans la seconde, il fait plus particulièrement preuve de jugement et de goût. Ce que la Commission lui demande avant tout, c'est son avis à lui. « Vous avez lu et » compris, lui dit-on; quelle impression avez-vous ressentie? Y a-t-il » là quelque chose qui vous plaît, quelque chose qui vous déplaît? » quelque chose qui vous plaît plus ou qui vous plaît moins? » Dites-le et surtout dites pourquoi? » Quelques-uns ont été naturels, sincères et vrais, et ce sont ceux que la Commission a estimés le plus, même quand leur manière de voir ou de sentir pouvait être contestée. — D'autres, et la Commission les a moins prisés, ont cherché dans leurs souvenirs ce que les critiques qu'ils avaient lus avaient bien pu dire sur les auteurs ou parties d'auteurs qu'ils avaient à apprécier : sans leur savoir mauvais gré de montrer qu'ils avaient lu et retenu, elle a regretté qu'ils ne fussent pas plus personnels. Ils auront à former l'esprit de leurs élèves; il est naturel que la Commission leur demande de faire d'abord la preuve des qualités qu'a leur propre esprit.

Les sujets des leçons d'histoire étaient nécessairement pris dans le programme des écoles normales. Quelquefois le texte de la leçon était le titre même d'un chapitre de ce programme; plus souvent, cependant, la leçon avait pour objet une comparaison (Comparer l'état de la France à l'avènement et à la mort de Henri IV; — La Constitution de l'an VIII : comparaison sommaire de cette constitution avec celles qui l'avaient précédée); ou un récit, un exposé de faits avec appréciation (Causes, caractères et résultats de la Révolution de 1688 en Angleterre; — La Pologne au XVIIIe siècle : expliquer sa décadence, raconter son démembrement); ou encore la suite d'une idée, le développement d'une institution à travers les temps (Progrès des populations urbaines et rurales; les communes et le pouvoir royal en France du XIe au XIVe siècle; — Origine des Parlements : leur rôle au XVIIe et au XVIIIe siècle; — Progrès des Russes et des Anglais en Asie depuis le début du XIXe siècle) ; ou enfin un choix à faire (Montrer à quels caractères on reconnaît la naissance des temps modernes au XVe siècle; — Les grands noms de notre histoire coloniale), etc., etc.

On a remarqué, en général, que les candidats s'en tiennent trop volontiers, soit comme disposition, soit comme commentaire des faits, aux indications fournies par les précis en usage dans les écoles normales. Chez les plus consciencieux et les plus habiles, le cadre de la leçon est tracé, mais peu rempli : il est rare que les points essentiels soient mis en lumière et que la physionomie des faits ou des personnages principaux prenne un relief suffisant. — On a remarqué les mêmes défauts dans les leçons de géographie : si les candidats ont, en général, l'habitude de tracer un croquis, s'ils

possèdent les faits physiques, ils ne savent pas choisir ceux qui sont vraiment instructifs et qu'il importe de connaître. Les livres suffisent aux élèves pour apprendre ; la leçon doit les aider à comprendre et à retenir.

Des 37 candidats admissibles, 9 n'ont pas atteint la moyenne ; mais un a obtenu 17 et trois ont obtenu 16. Je ne relève aucun 15, je trouve un 14 et un 13 seulement. Les 12, les 11 et les 10, c'est-à-dire les notes moyennes et un peu au-dessus, sont les plus générales. Elles sont sensiblement les mêmes pour la littérature et pour l'histoire.

Lecture. — L'épreuve de lecture comprend la lecture et l'explication d'une trentaine de lignes, après une heure de préparation pour laquelle les candidats n'ont à leur disposition que le texte lui-même, sans notes, et un dictionnaire. A certains égards cette épreuve est en progrès : les candidats se perdent moins dans des préambules inutiles ; ils lisent d'abord le texte lui-même qu'ils replacent en quelques mots dans le cadre d'où il est tiré, supposant expliqué et connu tout ce qui précède, et ils en abordent immédiatement l'analyse. Mais celle-ci n'est pas toujours bien faite ; elle n'est trop souvent qu'une reproduction effacée ou la paraphrase délayée de ce qu'a dit l'auteur. On ne sait pas déterminer le caractère du morceau, ni dégager l'idée générale qu'il a voulu établir ; on ne sait pas davantage démêler les raisons particulières qui préparent et font valoir l'idée principale, marquer leur ordre, leur enchaînement, leur gradation, quand il y a lieu ; en un mot, présenter en raccourci, pour le rendre plus facilement saisissable, le morceau tout entier sur lequel porte l'étude à laquelle on se livre. On tombe aussi dans l'excès contraire : on imagine des divisions et des subdivisions dans des passages qui n'en comportent point et qui ne sont que le développement naturel d'une seule et même idée. — D'autre part, le jugement ni le goût ne sont pas toujours assez sûrs ; on n'a pas assez lu les auteurs eux-mêmes et surtout on ne les a pas assez médités ; on a cru qu'on se tirerait plus facilement d'affaire en réunissant des souvenirs et en se livrant à des digressions. Certainement, comme pour les leçons, les commentaires extérieurs pour ainsi dire, les rapprochements et les comparaisons peuvent éclairer les textes et avoir leur utilité ; mais la Commission apprécie plus encore les réflexions qu'inspire le texte lui-même. C'est dans ce texte qu'il faut d'abord pénétrer, c'est ce qu'on comprend et ce qu'on sent qu'il faut savoir communiquer. N'est-ce pas ce que le maître doit faire devant ses élèves ?

A signaler aussi la faiblesse des analyses grammaticales : elle est moins grande que par le passé ; mais elle existe encore. — Point n'est question ici de recherches savantes ni de curiosités historiques ; mais au moins faut-il qu'un candidat n'hésite pas à reconnaître à quelle espèce appartient un mot quelconque, ni quel rôle il joue

dans la phrase ; s'il a un antécédent, quel est-il ? s'il est pronom, de quel nom il tient la place ? s'il marque une relation, entre quels mots existe cette relation, etc., etc. ? A trois reprises, des candidats n'ont pas pu analyser grammaticalement *tout ce que*. Se rendre compte de la valeur de chaque mot quand on lit, n'est-ce pas une condition essentielle pour bien comprendre le sens de la phrase ? Et pour bien sentir, ne faut-il pas d'abord avoir bien compris ?

C'est par suite de toutes ces insuffisances que 18 candidats sur 37 n'ont pas atteint la moyenne 10.

Correction. — Il semble qu'une des épreuves les plus satisfaisantes devrait être la correction d'un devoir d'élève, après trois quarts d'heure de préparation, et avec les mêmes secours que pour la leçon. Il ne s'agit ici, en effet, que d'un exercice dont tous les candidats ont l'habitude, puisqu'ils le pratiquent tous les jours dans leurs classes. Il n'en est rien pourtant. Comme la lecture expliquée, c'est une épreuve qui reste faible. Sur les 37 candidats admissibles, il n'y en a pas moins de 14 qui n'ont pas atteint la moyenne. C'est qu'il ne suffit pas de dire : « Ceci est mal. » Il faut dire pourquoi; il faut, de plus, montrer à l'élève ce qu'il aurait pu et dû dire à la la place de ce qu'il a mis. Et c'est ce qu'on ne sait pas assez faire. Il est arrivé souvent qu'un membre de la Commission a pris la parole pour défendre la copie de l'élève absent; il s'est supposé l'élève lui-même, donnant ses raisons, et a parfois amené le correcteur à être beaucoup moins sévère dans l'appréciation du passage incriminé. Généralement, l'élève a son idée, il veut dire quelque chose ; qu'il le dise mal, d'accord; mais il y avait une part de vrai dans ce qu'il voulait dire, et c'est cela qu'il faut savoir découvrir et démêler, au lieu de rejeter tout en bloc. La tentation est presque toujours de supposer, par exemple, que le plan adopté et suivi par l'élève ne vaut pas la peine d'être gardé, au moins en partie, et de bâtir, en dehors et à côté de celui qu'il a établi, un plan tout différent. On en arrive même parfois à laisser absolument la copie et à prendre prétexte de la correction pour faire une leçon : ce qui est tout à fait fausser l'épreuve.

Trop souvent aussi l'inexpérience s'accuse par la minutie des corrections portant sur des détails insignifiants, par l'acharnement à relever de légères incorrections de forme (étourderies ou négligences qu'il suffit de souligner d'un trait de plume sur la copie), au lieu de démêler soit les travers de l'esprit, soit les maladresses de la composition.

Enfin il est rare que le candidat se hasarde à rendre pleine justice à la copie qu'il corrige. On dirait qu'il a peur d'être trouvé indulgent, comme si l'indulgence n'était pas la marque d'une certaine sagacité pédagogique.

Langues vivantes. — La Commission a pu, cette année, compléter

la version orale et l'interrogation sur les éléments de la grammaire par un exercice se rattachant au texte lu, le livre fermé. Pénible chez un certain nombre de candidats, comme on pouvait s'y attendre pour une première tentative, cette épreuve a donné assez souvent des résultats encourageants. Des 37 candidats qui l'ont subie, 11 seulement sont restés au-dessous de la moyenne. En somme, cette épreuve tant redoutée leur a été plus favorable que la lecture et la correction.

Examen restreint.

Vingt-deux candidats, qui n'ont pas osé affronter l'examen complet et qui se trouvaient dans les conditions réglementaires, se sont présentés à l'examen restreint. Six seulement ont été recus : encore la Commission a-t-elle dû, pour quelques-uns, faire preuve d'une grande indulgence. Il y a lieu de rappeler aux futurs candidats que cet examen restreint n'est pas d'une autre nature que l'examen complet, l'examen vrai; que c'est ce même examen réduit à deux épreuves orales seulement : la leçon et la lecture expliquée. Ils doivent savoir leur cours d'histoire et de géographie, puisque ce sont des matières qu'ils enseignent ou peuvent être appelés à enseigner. Ils doivent avoir lu et bien posséder les auteurs indiqués pour l'examen, puisqu'ils ont à les expliquer : c'est dans ces auteurs, d'ailleurs, qu'ils trouveront la matière des leçons de littérature qu'ils peuvent avoir à faire. Faute d'une préparation suffisante sur ces deux points, ils ne peuvent que s'attendre à des échecs regrettables pour leur amour-propre et nuisibles à la considération dont ils ont besoin pour continuer d'occuper les postes dont ils ont été provisoirement mis en possession.

En résumé, les résultats de l'examen n'ont rien de brillant; mais ils ne laissent pas de donner une réelle satisfaction. Un certain savoir plus solide qu'étendu, du jugement et du sens, une certaine sûreté de goût, sans finesse pourtant : telles sont les qualités d'esprit que la Commission s'est plu à reconnaître chez les candidats. Que le dévouement vienne s'y joindre, c'est-à-dire l'amour de leur profession, et ils deviendront des maîtres sérieux, capables de consolider et de parachever cet enseignement primaire nouveau, dit *enseignement primaire supérieur*, qui comptera parmi les créations les plus utiles de nos dernières lois scolaires.

L'inspecteur général, président du jury,
I. CARRÉ.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

Edmond Scherer, tel est le titre d'un volume que vient de publier M. O. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, membre de l'Académie française [1]. Je l'avouerai, ce n'est pas sans un peu d'inquiétude que j'ai ouvert ce volume. Quelque grande place qu'ait tenue Edmond Scherer dans la critique française contemporaine, et aussi dans la presse politique depuis 1870, il semblait que le sujet fût un peu étroit pour un livre de près de deux cent cinquante pages. On pouvait se demander si l'amitié personnelle de l'écrivain pour l'homme dont il parlait ne l'avait pas porté à exagérer quelque peu son rôle. En fermant le livre de M. Gréard, on le remercie, au contraire, de l'importance qu'il a donnée à son étude, car ce livre nous raconte précisément ce qu'il y a de plus intéressant au monde, l'histoire d'une âme, la crise d'une conscience, les luttes intérieures et les viriles résolutions d'une intelligence, uniquement éprise de la vérité, qui, après avoir longtemps cru voir cette vérité d'un côté, découvre un jour qu'elle s'est trompée, et ce jour-là rompt vaillamment avec le passé, brise tous les obstacles, accepte tous les sacrifices, pour suivre, coûte que coûte, ce qui désormais est pour elle le vrai. Cette crise terrible qu'ont traversée les saint Paul, les saint Augustin, les Pascal aux siècles passés, par laquelle ont passé en notre siècle, après Jouffroy, M. Renan ou le père Hyacinthe, Edmond Scherer lui aussi l'a subie, et nous en pouvons suivre toutes les phases dans le volume de M. Gréard.

Edmond Scherer est né à Paris en 1815. Son père appartenait à une famille suisse protestante, originaire du canton de Saint-Gall; sa mère était la fille d'un banquier de Londres fixé à Paris. L'enfant aimait la littérature et les choses de l'esprit, mais les exercices du collège le rebutaient. Sa conscience était déjà inquiète; vers l'âge de quatorze ans, il se peint dans un journal intime comme ayant passé, en moins de deux mois, par le jansénisme, la ferveur

1. Un vol. in-12, librairie Hachette.

chrétienne, le déisme, finalement pyrrhonien et incrédule. Sa famille l'envoya alors en Angleterre, et le confia à la direction d'un pasteur de Monmouth. C'était le moment où s'accomplissait « cette rénovation religieuse qui a pris dans l'histoire du protestantisme le nom de Réveil ». Edmond Scherer ne tarda pas à en subir l'influence. Certain soir de Noël il écrivait sur son journal ce mot: « Conversion ». Ainsi, c'était à l'heure même où s'achève l'adolescence et où la jeunesse va commencer, où chez tant d'autres s'ébranlent et tombent, au souffle du siècle, les croyances de l'enfance, que chez Edmond Scherer s'affermissait ou plutôt naissait la foi religieuse. Rentré en France, il suivit durant deux années les cours de la Faculté de droit. Mais la vie de son esprit et de son âme était ailleurs; une vocation impérieuse l'appelait à se consacrer au service de Dieu, au saint ministère. La mère céda enfin. Il quitta Paris pour suivre à Strasbourg les cours de la Faculté de théologie protestante.

Sous l'influence de M. Édouard Reuss, la Faculté de théologie protestante de Strasbourg était alors presque entièrement engagée dans ce que l'on a appelé le mouvement du protestantisme libéral. Edmond Scherer, au contraire, depuis sa conversion, s'était nourri exclusivement des idées du protestantisme orthodoxe. Il suivit les leçons de ses maîtres, conquit leur estime par son intelligence et son application, se passionna pour l'étude des textes, mais sans laisser en rien entamer son orthodoxie. Au moment de sa consécration comme pasteur, il était dans une période d'exaltation mystique dont témoignent son discours et aussi un cantique, dont chaque quatrain se termine par les mots « Je suis à toi! » adressés à Jésus, et qui se chante encore dans un certain nombre de temples. La ferveur qui était en lui, de touchantes lettres nous montrent que le jeune ministre de l'Évangile la communiquait à ceux qui l'entendaient.

Ce n'était pas cependant la prédication qui attirait surtout Edmond Scherer. Sa voix était faible; il avait l'horreur des phrases, de l'exagération, de tout ce qui ressemble à la déclamation; il se sentait fait pour l'étude et l'enseignement. Bientôt, nous le trouvons à Genève parmi les professeurs de la Faculté libre de théologie, chargé du cours de l'étude et de la critique des livres saints. Il y arrivait apportant son orthodoxie absolument intacte, que tous

ses travaux à la Faculté de Strasbourg, que ses réflexions personnelles n'avaient fait que confirmer.

Cette foi si robuste qui avait résisté aux influences contraires de Strasbourg, qui semblait désormais invincible, c'était l'enseignement même qui devait l'ébranler. Après quelques années de professorat, des doutes surgirent dans l'esprit de Scherer; il ne se sentit plus assuré de la vérité.

La pierre d'achoppement de l'orthodoxie protestante, c'est l'inspiration littérale des livres saints, la « théopneustie » pour employer le langage de l'école. L'Écriture, en effet, pour les protestants qui n'admettent pas l'autorité de l'Église, est la seule autorité possible. Si l'Écriture tout entière est réellement inspirée de Dieu, il ne reste à la raison qu'à s'incliner devant elle. Mais si cette inspiration n'est pas partout, de la première ligne à la dernière, si dans les livres saints il se trouve des paroles humaines mêlées aux paroles vraiment venues de Dieu, comment faire la distinction des unes et des autres? Et une fois la distinction possible admise, où s'arrêter dans le libre examen? La raison, en se faisant le juge des textes, se fait nécessairement le seul juge des doctrines.

Or, à force d'examiner les textes, de les comparer, de les étudier, de les méditer, un jour vint où Scherer y découvrit d'incontestables variations, des contradictions inconciliables, toute une partie qu'il lui semblait impossible d'attribuer à l'esprit de Dieu. Il changea une première fois l'objet de son cours, abandonnant l'exégèse pour l'étude morale de l'Évangile, espérant que peut-être ses doutes se résoudraient. Il n'en fut rien. Plus Scherer réfléchissait, plus se creusait, il le sentait, le fossé entre sa conscience et celle des orthodoxes qui l'entouraient. Une rupture devenait inévitable. Une lettre adressée par Scherer à un ami, où il faisait la confession de son âme, la provoqua.

Le scandale fut grand à Genève, car leur sincérité même fait toujours les orthodoxies intolérantes. Elles glorifient du nom de « converti » celui qui vient à elles; celui qui les abandonne est flétri du nom d' « apostat ». Scherer devint un transfuge, un traître, un renégat. Il eut la douleur de voir s'éloigner de lui plusieurs de ses meilleurs amis de la veille.

Ce fut en 1849 que s'accomplit cette rupture; Scherer avait alors trente-quatre ans.

La crise religieuse, dans une âme protestante, quand elle se produit, n'est pas tout à fait la même que dans une âme catholique. Le catholicisme impose à ses fidèles un ensemble de dogmes qui tous se tiennent, qui tous sont également consacrés par l'autorité de l'Église. Il faut ou les accepter tous ou les rejeter tous. Dans l'Église ou hors de l'Église—il n'y a point de milieu.

Mais s'il n'est qu'un catholicisme, il est plus d'une forme du protestantisme. En abandonnant la doctrine de l'inspiration littérale des Écritures, Scherer n'avait point à cesser brusquement de se dire et de se croire protestant; il quittait simplement le camp orthodoxe pour entrer dans le camp des libéraux. Et protestant libéral, il le fut en effet durant plusieurs années, continuant à faire chez lui des cours libres, écrivant dans les revues théologiques.

Mais on ne fait point au doute sa part. Le premier dogme une fois ruiné, les autres sont bientôt ébranlés et ruinés à leur tour, et de proche en proche ce furent toutes les croyances religieuses de sa vingt-cinquième année que Scherer vit s'effondrer en lui. Tout le terrain que perdait la foi dans son intelligence, le rationalisme le gagnait; il eut bientôt dépassé les protestants libéraux, dont les hardiesses l'avaient jadis effrayé et scandalisé. Un jour arriva, après dix années, où il s'aperçut que rien ne restait plus en lui du vieil homme; qu'il était non plus seulement hors de l'orthodoxie protestante, mais hors du christianisme lui-même. Le jour même où paraissait son premier livre, *Mélanges de critique religieuse*, le 18 octobre 1860, il quittait Genève pour venir se fixer à Paris, léguant à des bibliothèques ou à des amis tous ses livres de théologie, marquant bien ainsi sa rupture définitive avec le passé.

C'était pour lui une vie toute nouvelle qui allait commencer. Ce qu'a été cette vie, tout entière de travail, de 1860 à 1889, tout le monde le sait. Le rôle de M. Scherer dans la critique et dans la politique, M. Gréard l'a marqué avec sa précision, sa netteté, sa justesse habituelles. Nous ne pouvons que renvoyer le lecteur à ces pages de critique excellente. Mais le grand intérêt du livre, c'est le drame intime que les deux premiers tiers nous racontent, c'est le Scherer inconnu ou vaguement entrevu qu'ils nous révèlent. Rien n'honorera plus la mémoire d'Edmond Scherer que ces révé-

lations d'un ami. Il se peut qu'il se soit trompé, mais qu'importe! Il a aimé la vérité, il l'a cherchée dans la sincérité de son cœur, avec angoisse et passion; il l'a suivie partout où il a cru la voir, au prix des plus pénibles sacrifices: à Paris comme à Genève, comme à Strasbourg, comme à Monmouth, il a été un homme de bonne volonté.

***

Trois volumes du *Journal des Goncourt* avaient déjà paru. Le dernier s'arrêtait à la mort de Jules de Goncourt, au milieu de l'année 1870; il racontait, en des pages touchantes, la longue maladie et la fin du jeune frère bien aimé. Un quatrième volume du *Journal* vient de paraître [1]. Dans sa piété fraternelle, l'auteur a tenu à conserver à la publication son titre de *Journal des Goncourt*, bien qu'une seule main tienne désormais la plume.

Ce sont les deux sièges de Paris, la résistance contre les Prussiens et la Commune, « l'année terrible », que, jour par jour, nous raconte ce volume; et avec lui nous revivons ces jours d'angoisse et de deuil, ces longs mois que n'oublieront jamais aucun des Français qui les ont traversés, qu'ils aient alors habité Paris ou la province.

Dans quelques lignes placées en tête du volume, M. de Goncourt avertit le lecteur qu'il a essayé de dire ici « un peu de cette vérité que — déclare-t-il — personne ne veut ni n'ose dire »; et que toute la vérité sera connue seulement vingt années après sa mort. Et, en effet, de distance en distance, à travers le livre, des lignes de points indiquent les suppressions faites par l'auteur. Le lecteur ne peut s'empêcher de penser que ces passages retranchés seraient tout justement les plus intéressants à connaître. En mon humble opinion, l'auteur en a trop dit, ou trop peu. S'il voulait nous ménager, il fallait être plus timoré et effacer quelques pages vraiment pénibles pour notre amour-propre et notre patriotisme. Si, au contraire, il croyait la franchise utile, il fallait être plus hardi et nous faire entendre la vérité tout entière, si cruelle et si dure qu'elle pût être.

Tel qu'il est, ce *Journal* méthodique et consciencieux apporte

---

1. Un vol. in-12. Charpentier, éditeur.

à l'histoire peu de documents nouveaux. C'est le long défilé des épreuves, des privations, puis des misères subies par les Parisiens durant les cinq mois de siège et de blocus, jusqu'au moment où arrivent la famine et la capitulation; c'est l'alternative des espérances et des désespoirs; et, par dessus tout, l'angoisse morale causée par l'absence de toute communication extérieure, l'absence de nouvelles ; c'est l'état d'âme énervé de la grande ville habituée à recevoir chaque jour la vie et le mouvement du dehors, et maintenant isolée, se dévorant elle-même dans les anxiétés du lendemain.

M. de Goncourt n'était pas très bien placé pour bien voir. Il était un homme « né », comme il nous l'apprend lui-même; il n'avait jamais éprouvé de sympathie pour la démocratie. Aristocrate par le tempérament, l'éducation et les goûts, aussi bien que par la naissance, uniquement occupé d'art et de littérature, toutes ses relations avaient été jusque-là dans le faubourg Saint-Germain, et plus encore dans le monde impérial officiel. La révolution du 4 Septembre allait entièrement renouveler le personnel du gouvernement. De tous les hommes dévoués à l'œuvre de la Défense nationale, M. de Goncourt n'en connaissait aucun. Il ne connaissait personne non plus dans tout ce monde des clubs et des comités révolutionnaires qui s'agitait à côté du gouvernement de la Défense nationale et, dès le premier siège, préparait la Commune. Il n'a donc ni fréquenté ni entendu aucun de ceux qui, à ce moment, auraient pu avoir à faire d'intéressantes confidences; il n'a rien recueilli que les cancans qui circulaient dans le public, que des propos transmis par quelques amis peu nombreux qui avaient eux-mêmes, plus ou moins directement, des relations avec ceux-ci ou ceux-là parmi les gouvernants ou les agitateurs. Des événements du siège de Paris, de la fermentation qui s'accomplissait en tant d'esprits, de ce que l'on a si justement appelé la « fièvre obsidionale », il n'a rien connu, ou à peu près. Il a vu le Paris du siège pour ainsi dire du dehors; il en a connu uniquement les surfaces, ce qu'en pouvait connaître un spectateur qui chaque jour passait de longues heures à se promener, à regarder, battant le pavé en tous sens, visitant tous les quartiers, ne causant presque avec personne, heureux, le soir, quand un hasard de la rue lui avait fait entendre quelque

mot un peu typique d'un passant, qu'il pouvait consigner sur ses tablettes.

C'est ce côté extérieur du siège de Paris qui fait le fond du *Journal* de M. Edmond de Goncourt. Il a son petit intérêt. L'écrivain braque son « œil de peintre », comme il dit, sur tout ce qu'il rencontre. Il observe les costumes, les taches de couleur, l'aspect de la ville, des faubourgs, du Bois de Boulogne. Il décrit soigneusement les paysages et les ciels, les nuages qui passent, les soleils couchants. On finit par trouver, malgré le soin descriptif, qu'il abuse un peu de son « œil de peintre », des nuages qui passent et des soleils couchants. Après tout, l'impassible et indifférente nature ne change guère, et l'automne et l'hiver furent cette année-là à peu près ce qu'ils sont tous les ans. N'y avait-il pas alors des choses plus émouvantes à regarder, et peut-on blâmer ceux qui ne gardaient pas assez de sang-froid pour noter celles-là avec tant de complaisance?

Il y a pourtant, çà et là, dans le *Journal* de M. de Goncourt, quelques pages vraiment attachantes: telles, par exemple, un croquis de l'avenue du Trône pendant la bataille de Champigny, et une scène tragique à laquelle assiste l'auteur dans la journée du 24 mai 1871.

Dans les volumes précédents du *Journal des Goncourt*, les conversations des membres d'un dîner fondé par Sainte-Beuve, au restaurant Magny, et où se réunissaient MM. Renan, Théophile Gautier, Saint-Victor, Taine, Flaubert, etc., etc., tenaient déjà une grande place. Ces dîners qui, durant le siège et la Commune, se continuèrent tous les mardis, tiennent également une grande place dans le nouveau volume. M. de Goncourt y était des plus assidus; c'était même là surtout, on le voit, que ce solitaire recueillait le plus d'informations. Fidèle à sa méthode, il continue aussi à transcrire et à sténographier les conversations.

Les convives auraient-ils tous causé aussi librement s'ils avaient su que parmi eux se trouvait un secrétaire, non officiel, qui prenait des notes et qui, le soir, transcrivait tout? Se fussent-ils aussi aisément abandonnés à leur fantaisie, s'ils eussent su que leurs propos de table dussent être imprimés et rendus publics? Il est permis d'en douter. Et puisque M. de Goncourt, en publiant son *Journal*, y faisait des coupures, c'est peut-être ici surtout que ces coupures eussent été bien placées.

*
* *

Et voici, pour finir, un petit volume de nouvelles, les *Contes à Madame*, de M. Jacques Normand[1]. Il n'est guère dans le goût du jour, je le sais. En ce temps de littérature naturaliste, épicée et faisandée, où le scandale est à la mode, où c'est à qui frappera le plus fort pour attirer sur lui l'attention, où le romancier recherche les sujets les plus scabreux, fouille complaisamment toutes les misères des corps et des âmes, et les étale avec autant de soin qu'on en mettait jadis à les cacher, un auteur dont le premier souci est de rester honnête risque fort de paraître singulièrement fade et « vieux jeu ».

M. Jacques Normand a bravement accepté les inconvénients de la situation; il a voulu, et ne s'en cache pas, que son livre pût être mis dans toutes les mains. Il dit joliment lui-même, dans le sonnet-préface qu'il a placé en tête :

« La fille en permettra la lecture à sa mère. »

Peut-être cette littérature n'est-elle pas la plus facile, et peut-être bien est-ce là une des raisons pour lesquelles tant de gens, pressés de réussir, vont cherchant d'un autre côté. La littérature honnête tourne aisément à la mièvrerie, à la monotonie aussi; et si elle cherche trop à édifier, si elle tourne au prêche ou au sermon, elle risque d'ennuyer. Je ne dirai pas qu'il n'y ait pas çà et là un peu de mièvrerie dans les *Contes à Madame* de M. Jacques Normand, mais du moins il se garde toujours de prêcher. On voudrait parfois un peu plus de franchise et de hardiesse; mais ce qu'il montre bien, du moins, c'est que dans la vie simple de ceux qu'on appelle les honnêtes gens, il se passe des drames moraux aussi intéressants au moins que ceux que la peinture du vice peut fournir; c'est que la vie quotidienne, n'en déplaise à ceux qui la trouvent prosaïque et plate, a elle aussi sa poésie pénétrante et profonde, la plus vraie peut-être parce qu'elle sort directement des entrailles de l'humanité. Tant pis pour qui n'a pas d'yeux pour la voir!

Je signalerai parmi ces nouvelles, dont une sensibilité délicate

1. Un vol. in-12, Calman Lévy, éditeur.

fait le grand charme, les récits intitulés : *Les cahiers de Jeannine*, *La première noce de Bébé*, *Une dette*, *La première édition*. *Calinette* est l'histoire touchante d'une fillette de douze ans, la petite fille d'une marchande de journaux de la gare Saint-Lazare. L'enfant meurt d'envie de voir la mer, dont sans cesse elle entend parler, où vont ces trains qui partent chaque jour de la gare, vers laquelle elle voit s'envoler tant d'enfants joyeux, et un bon et charitable docteur, voisin de la grand'mère, exauce le vœu de l'enfant, et leur donne de quoi aller passer là-bas un mois toutes deux. Un mois au bord de la mer, ce sera la santé pour la pauvre enfant souffreteuse. Hélas! tout ce que l'enfant trouve là-bas, c'est la mort; une fluxion de poitrine survient et l'emporte. Et c'est ainsi que souvent ici-bas la bienfaisance même manque son but. Est-ce une raison pourtant de n'être pas charitable?

Le récit le plus intéressant est celui qui a pour titre *Courage de femme*. La tante Herminie est une vieille fille, toute chétive, toute valétudinaire, tout occupée de sa santé, qui a peur même pour traverser la rue; et la tante Herminie pourtant a été héroïque à son heure. Sous la Terreur, au grand péril de sa vie, elle a recueilli et sauvé une dizaine de députés girondins, proscrits et traqués par les Montagnards. Comment a-t-elle eu ce courage, elle, si timide? Elle n'en sait rien. Et pourtant, elle a fait cela simplement, naturellement, poussée par une force irrésistible; son cœur battait bien fort, elle savait à quoi elle s'exposait, et elle n'a pu faire autrement; rien n'a paru au dehors de cette émotion du dedans, et c'est seulement quand les fugitifs ont été sauvés que ses forces ont défailli.

Il faut cependant que je cherche une petite querelle à M. Jacques Normand à propos de sa dernière nouvelle, *La légende de sainte Hilda*. Sainte Hilda est la sainte et la patronne de la contrée. C'est à elle que sont dédiées toutes les églises du voisinage; c'est elle qu'invoque en toute occasion la piété des habitants; elle guérit les malades, elle console les affligés, elle protège les amoureux. Or, un savant, le Dr Uchatius, pense qu'ici comme ailleurs la légende a fort embelli l'histoire. A force de recherches il finit par découvrir un manuscrit de la main même de sainte Hilda et qui ruine la légende de fond en comble. On devine quelle est sa joie. Il s'enferme, emploie plusieurs années à déchiffrer le

manuscrit, à le copier, à l'enrichir de notes érudites. Enfin, son travail est terminé, il va le publier, et adieu la légende de sainte Hilda! Mais, à ce moment même, dans une promenade qu'il fait, il rencontre une mère convaincue que sainte Hilda a rendu la santé à son enfant malade; une fiancée convaincue que sainte Hilda a sauvé son fiancé pendant la dernière guerre; un avare dont la bourse s'ouvre au nom de sainte Hilda. Il rentre ému et perplexe, se demandant si cette croyance de sainte Hilda, tout erronée qu'elle soit, n'est pas bienfaisante à la pauvre humanité, si la froide science peut remplacer pour ces âmes naïves l'illusion qui les consolait, si en travaillant à la leur ôter il n'aura pas commis un crime. Et, après une nuit d'hésitations, sacrifiant son travail et la gloire que lui assurait cette publication, il jette au feu le précieux manuscrit. Rien ne viendra désormais ébranler la légende de sainte Hilda.

Eh bien, j'en demande pardon à M. Jacques Normand, mais le Dr Uchatius a tort. Si respectables que soient ses scrupules, il ne devait pas se laisser arrêter par eux. Les simples n'auraient point lu son travail érudit, destiné aux seuls savants; et quand ils eussent dû le lire et être ébranlés par lui dans leur foi candide, il n'avait pas le droit de supprimer la vérité, d'empêcher à tout jamais l'humanité de la connaître. C'est l'Évangile même qui a dit que la lumière ne devait pas être cachée sous le boisseau; et c'est lui qui a dit encore que la vérité doit être prêchée jusque sur les toits.

Il y avait des âmes simples et honnêtes, il y a deux mille ans comme aujourd'hui, et celles-là alors trouvaient leur consolation dans les superstitions du paganisme, dans toutes ces divinités secourables, où elles mettaient leur foi candide. Le monde serait païen encore si les apôtres chrétiens avaient raisonné comme raisonne le savant de M. Jacques Normand, si, par crainte de troubler la conscience des âmes naïves, ils avaient gardé pour eux ce qui leur apparaissait comme la vérité. Il faut avoir foi dans la vérité. Il faut la croire bienfaisante à l'humanité, saine aux âmes aussi bien qu'aux intelligences. Quand on est persuadé qu'on l'a découverte, il faut, quoi qu'il en coûte, la produire et la proclamer.

Charles Bigot.

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'ÉDUCATION DES FEMMES. — M. Gustave Le Bon a publié dans la *Revue scientifique* une étude sur la psychologie des femmes et les effets de leur éducation actuelle. Il commence par s'élever avec force contre l'idée de l'égalité des races et des sexes, idée qu'il croit fausse et pleine des plus graves dangers. La psychologie de la femme démontre qu'elle est supérieure à l'homme par les qualités de sentiment. « Son dévouement infatigable, sa grâce, sa bonté, son charme séducteur, sa compréhension de l'enfance, son instinct merveilleux qui lui fait deviner des choses à peine entrevues par un esprit masculin après de lourds raisonnements : voilà ce qui fait sa véritable valeur. » En revanche, sous le rapport intellectuel, M. Le Bon la déclare de tous points inférieure à l'homme; « elle est véritablement l'homologue de l'homme des civilisations primitives... A côté de sa faible aptitude à la réflexion, au jugement et au raisonnement, nous trouvons chez elle une mémoire merveilleuse qui lui permet de s'assimiler tout le vernis extérieur de la civilisation et de remporter les plus brillants succès dans les examens. » Et ces succès peuvent faire illusion sur le fond des choses.

De cette différence profonde d'aptitudes entre les deux sexes, M. Le Bon conclut que c'est folie de leur donner la même éducation. Il s'élève avec énergie contre les programmes surchargés de l'enseignement secondaire des filles, où les connaissances véritablement féminines ne brillent que par leur absence.

Il assure que cette éducation, toute de mémoire, qui ne peut réellement élever le niveau intellectuel de la femme ni servir à sa vocation sociale, n'est bonne qu'à la « détraquer », au point de vue moral, au point de vue intellectuel, et — chose plus grave encore — au point de vue physique ; elle est une cause incessante de l'anémie et du nervosisme. La dégénérescence de notre race en sera la conséquence, lointaine, mais fatale.

Les femmes élevées d'après la méthode « de surmenage et de pédantisme » que critique sévèrement l'auteur, outre qu'elles ne sont plus bonnes aux œuvres de la famille, ne trouvent même plus l'emploi de leur savoir dans des carrières encombrées.

Voilà le mal. Y a-t-il un remède ? Faut-il supprimer l'instruction des femmes ? Non, il faut l'accommoder à leurs facultés et à leur vocation. La femme est admirablement faite pour élever les petits en-

fants ; il ne faut plus la détourner de cette tâche vers l'enseignement des sciences, ou vers les professions qui conviennent seulement aux hommes. « Ce que nous demandons pour la femme, c'est l'enseignement exclusif de l'enfance, aussi bien dans les écoles primaires de filles et de garçons de toutes les communes que dans les classes élémentaires des lycées de garçons. Si ce système, pratiqué avec succès en Amérique, prévalait jamais, l'enfance y gagnerait beaucoup, et l'on créerait du même coup pour les femmes une multitude de places. »

M. Le Bon propose aussi de développer et de multiplier les écoles professionnelles, qui remplaceraient avantageusement les ateliers d'apprentissage ; ce serait « relever le niveau moral de certains métiers féminins, et du même coup leur niveau social ». De la sorte, « les professions manuelles ou demi-manuelles auxquelles s'entendent si bien les femmes, cesseraient de paraître une déchéance pour des jeunes filles bien élevées, mais sans fortune ».

Voici finalement le plan d'études que propose le sévère censeur : « Il contiendrait beaucoup de connaissances masculines en moins et beaucoup de connaissances féminines en plus. On y verrait figurer l'histoire générale de nos grandes découvertes scientifiques, histoire pleine de faits intéressants et d'exemples moraux, et beaucoup plus profitable et facile à retenir que des notions scientifiques abstraites, détachées de leurs racines. Un peu de littérature, un peu d'histoire, sans trop de dates, sans généalogies ni détails de batailles. Une histoire des civilisations bien plus qu'une histoire politique : la première est un fructueux et moral exposé des efforts de l'humanité ; la seconde n'est guère que le récit, fort peu moral, de ses vices et de ses violences. Des notions précises d'hygiène, de droit élémentaire et d'économie domestique, et au moins une langue étrangère, apprise au point de vue pratique. On exigerait aussi et surtout une connaissance approfondie des travaux purement féminins. Dans les cours préparatoires aux examens, l'enseignement moral reposerait surtout sur le sentiment de la responsabilité de la femme et de la haute utilité de son rôle dans les familles et dans la société. On ennoblirait à ses yeux les plus simples devoirs du ménage. »

Sous couleur de psychologie scientifique et à travers des rudesses de bourru bienfaisant, si l'on résume la pensée de l'écrivain, on voit qu'il ne s'agit en somme que de ramener les programmes de l'éducation féminine à la raison et à la mesure. L'esprit délicat et le tact naturel des femmes leur suffira à éviter l'écueil. Il n'est pourtant jamais mauvais de le signaler, fût-ce même avec un peu de mauvaise humeur.

Atlas de Géographie moderne, par *F. Schrader*, *F. Prudent*, *E. Anthoine*. Paris, Hachette. 1890. — Nous avons enfin cessé d'être, dans l'étude de la géographie, tributaires des Allemands. Il n'y a pas

bien longtemps encore qu'on ne pouvait comparer nos cartes sommaires, incomplètes, inexactes, avec les cartes des publications des Stieler, Kiepert et autres. Aujourd'hui, nous sommes au moins leurs égaux ; il y a peu de domaines où nous ayons fait de plus grands et de plus rapides progrès que la géographie. Le magnifique atlas de M. F. Schrader, publié par la librairie Hachette, vient en témoigner avec éclat. Il se compose de 64 cartes, imprimées en couleur, accompagnées d'un texte géographique, statistique et ethnographique, et d'un grand nombre de cartes de détail, figures, diagrammes, etc. Il est d'un aspect agréable, d'une lecture facile, rempli de renseignements précis, de rapprochements ingénieux, qui instruisent, font penser, et qui changent en science intéressante et féconde cette étude naguère si sèche et si rebutante. Quelques-unes des cartes sont véritablement artistiques ; ainsi celles qui représentent le globe terrestre sous toutes ses faces, s'enfonçant dans l'azur du ciel, la carte en relief de la France, un vrai bijou, où les moindres détails, les hauteurs et les dépressions, les fleuves et les simples cours d'eau se détachent avec une netteté saisissante. Les différents aspects sous lesquels on peut envisager les pays sont reproduits sur des planches différentes, de manière à éviter l'encombrement et la surcharge; il y a des cartes physiques, hypsométriques, géologiques, politiques, historiques, et chacune est complète dans son genre.

Comme il est naturel, la place d'honneur est donnée à la géographie de la France. Outre les cartes générales qui la reproduisent tout entière, elle est exposée en quatre grands fragments dont la réunion constitue l'une des plus belles cartes de notre pays, et que des plans spéciaux de villes, de ports, d'accidents de terrain viennent compléter. Nos colonies occupent aussi la place dont elles sont dignes.

Rien de facile et de charmant comme de faire avec ce compagnon son tour du monde. En même temps qu'il nous conduit par terres et par mers, il nous parle; ce n'est pas un guide muet. Au verso de chaque carte sont des notices d'une grande valeur, dues à MM. Schrader, Jacottet, Aïtoff, Boland, M. Dubois, Dieulafoy, Poirel, L. Rousset, L. Rousselet, E. et O. Reclus, etc.

Ces notices diffèrent singulièrement des anciennes nomenclatures, des descriptions arides d'autrefois ; elles introduisent dans la géographie l'esprit scientifique en même temps que l'esprit de curiosité. Elles font jaillir de l'étude des faits des idées générales ; elles intéressent l'homme à sa demeure, à cette terre où il naît, où il vit et qu'il enrichit de sa dépouille.

Elle vit elle-même, cette terre. « On la croit immobile, dit M. Schrader, et cependant tout se meut à sa surface, seule partie qui nous soit accessible ; eau, terre, air ; chaleur, lumière, électricité, gravitation, tout se maintient, sur cette surface où l'homme est confiné, dans une variation incessante. Quant au noyau, liquide ou

pâteux, qui porte cette surface, il n'est pas immobile non plus, et la figure même de la sphère se modifie perpétuellement, suivant des lois dont l'étude est à peine commencée. »

M. Poirel insiste : « Le relief terrestre, émergé ou immergé, n'est pas aussi absolument stable qu'on se l'est longtemps figuré. De nombreuses causes contribuent à le modifier sans cesse : l'action des eaux, celle des agents atmosphériques sont des plus importantes. Mais il faut surtout mentionner les révolutions brusques ou lentes que les causes internes occasionnent à la surface. »

« Un mouvement incessant, dit M. Élisée Reclus, fait onduler l'écorce dite rigide de notre globe. Les masses continentales s'élèvent pendant une longue durée de siècles, puis elles s'abaissent de nouveau, pour s'exhausser encore avec de lentes et majestueuses oscillations, comparables au va-et-vient d'un balancier. »

Les considérations sur les formes et le relief de la surface du globe n'ont pas seulement une valeur théorique. Les notices font remarquer très justement que les formes sont de la plus haute importance pratique en géographie ; car ce sont elles qui règlent les conditions de la vie à la surface. L'étude des climats le montre surabondamment, et l'histoire du développement et des progrès de l'humanité en est une autre preuve : tout se tient dans la nature.

On lira avec grand plaisir l'étude de M. Schrader sur la France. Il la décrit en quelques traits, tracés d'une main ferme, et qui la font bien connaître ; il fait ressortir les conditions particulières de climat, de latitude, de constitution et de configuration du sol, les communications entre ses grandes vallées, ses rapports avec les autres régions, qui lui ont permis de donner naissance à un peuple, de créer une civilisation et de prendre sa place dans l'histoire.

« Il eût probablement suffi, ajoute-t-il, d'un léger redressement de terrain pour que les destinées du monde européen fussent différentes. Que le massif central eût été uni aux Pyrénées et aux Vosges par une ligne de hauteurs continues, la France ne serait probablement pas née. Le versant méditerranéen, le versant océanien auraient eu deux existences distinctes ; la France des Albigeois serait restée séparée de celle des Français, si au lieu des plaines du Toulousain où s'opéra la fusion violente des deux Frances, les Cévennes avaient projeté un chaînon tant soit peu élevé vers les Pyrénées. De même, entre la haute Seine et la haute Saône, un obstacle même médiocre pouvait empêcher l'ouverture de cette grande voie sur laquelle se trouvent le Havre, Rouen, Paris, Dijon, Lyon, Marseille, et où passe la majeure partie du commerce et des voyageurs de la France. L'obstacle existant a pu donner lieu à des rivalités politiques, inspirer par exemple à la Bourgogne l'ambition de fermer la route et de tenir la France séparée en deux tronçons. Mais la disposition du sol devait presque fatalement amener la jonction des deux bassins de la Seine et du Rhône. Le jour où

l'anneau de plaines et de fleuves entoura complètement le massif central, la France put songer à se développer librement. »

On voit que la géographie ainsi comprise éclaire l'histoire, s'éclaire elle-même, et peut contribuer, non seulement à instruire, mais à élever les esprits.

Il ne faudrait pas croire pourtant que l'atlas de M. Schrader et de ses collaborateurs se perde en théories et en généralités; il renferme les notions les plus nettes, les calculs les plus précis; il ne recule pas devant les chiffres de la statistique; mais il sait leur donner un sens et un intérêt.

En somme, voilà un bel ouvrage, que nous sommes heureux de signaler à nos lecteurs. Il ne tardera pas sans doute à pénétrer dans les écoles, et à y développer la connaissance et le goût de la géographie. En même temps que ses belles cartes seront les bienvenues auprès des élèves, ses notices suggéreront aux maîtres un enseignement vivant, en dehors de la mémorisation et de la routine, leur fourniront des idées, des vues, des méthodes qui leur permettront de réveiller et de rajeunir leurs leçons. J. S.

Leçons d'histoire de France et d'histoire générale depuis Henri IV jusqu'a nos jours, par M. *F. Royé*, professeur d'histoire au collège Sainte-Barbe; Paris, Ch. Delagrave, 1890. — Nous avons reproduit dans notre numéro du 15 avril dernier (p. 365) une appréciation de M. Camille Sée sur le *Programme d'un cours d'histoire de France et d'histoire générale* (13e édition), de M. F. Royé; aujourd'hui nous empruntons de nouveau à la *Revue de l'enseignement secondaire des jeunes filles* une page dans laquelle M. C. Sée annonce la publication d'un nouveau livre du distingué professeur de Sainte-Barbe, les *Leçons d'histoire de France et d'histoire générale*; inutile d'ajouter que nous nous associons pleinement aux éloges bien mérités adressés à M. Royé.

« En terminant il y a quelques mois, dit M. C. Sée, un article sur la treizième édition du *Programme d'histoire générale*, nous disions :

« Les nombreux élèves de M. Royé, jeunes filles et jeunes gens,
» ont eu l'avantage de recevoir du maître lui-même un enseigne-
» ment suivant son programme. Pourquoi M. Royé, arrivé aujour-
» d'hui à la fin de sa carrière, ne ferait-il pas profiter le public de
» son expérience en publiant les leçons qu'il a faites à ses élèves ?...
» Ce serait encore la lecture la meilleure, la plus utile et la plus
» instructive. »

» M. Royé vient de réaliser notre désir. Il publie, sous le titre de *Leçons d'histoire de France et d'histoire générale depuis Henri IV jusqu'à nos jours*, le cours qu'il a fait pendant de longues années au collège Sainte-Barbe. Dans sa préface il fait connaître lui-même l'esprit et la méthode de son enseignement. « Pour ménager le temps

» et l'attention de mes élèves, j'ai cru, » dit-il, « devoir me bor-
» ner aux faits qui me paraissaient nécessaires à leur instruction,
» préoccupé avant tout de leur montrer comment ils se sont pro-
» duits, de leur en faire comprendre le sens et l'enchaînement, en
» un mot, la moralité de l'histoire. »

» C'est là, en effet, ce qui caractérise le travail de M. Royé, ce qui lui donne le droit de dire que ce n'est pas un livre, mais la parole même du professeur, et cette parole est toujours nette, claire, discrète, dominée par la pensée de ne rien dire d'inutile, *ne quid nimis*. Cette sobriété, qui nous paraît une des qualités les plus précieuses pour un maître de la jeunesse, n'exclut pas, dans les *Leçons d'histoire*, la vivacité du récit, pas plus que la clarté des explications. Les opérations militaires y sont exposées par leurs grandes lignes, les batailles par les traits qu'un peintre saisirait au milieu de la mêlée pour représenter les moments décisifs; les portraits, dessinés d'une main rapide, donnent, en quelques mots, le relief des personnages, et on trouve de nombreux récits qui, en prenant pour texte la phrase du *Programme*, pourraient servir de modèles de narrations historiques. Tout ce qui touche à la politique contemporaine est traité avec une parfaite mesure; on voit que le professeur n'a jamais oublié qu'il parlait à des jeunes gens appartenant à des familles de toutes les opinions, de toutes les croyances; il laisse parler les faits et révéler eux-mêmes, par leurs conséquences, comme il le dit, la moralité de l'histoire. »

Langue allemande.

DIE VOLKSSCHULE UND DER GEWERBLICHE UNTERRICHT IN FRANKREICH, MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DES SCHULWESENS VON PARIS. (L'école primaire et l'enseignement professionnel en France, et particulièrement à Paris), par le Dr *Max Weigert;* Berlin, 2e édition, 1890. — Un économiste distingué, M. Max Weigert, membre du conseil municipal de Berlin, a profité du voyage qu'il a fait en France, à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889, pour se livrer à une étude approfondie de nos institutions d'enseignement primaire et professionnel; et à son retour, il a exposé, dans une brochure substantielle, l'organisation de nos écoles. Dans son premier chapitre, l'auteur trace à grands traits, avec beaucoup de clarté, un tableau d'ensemble; il s'occupe successivement de la législation de l'enseignement primaire; des diverses catégories d'écoles; de la formation du personnel enseignant; de l'enseignement privé; des institutions accessoires qui complètent l'école; des autorités scolaires et de l'inspection; et des dépenses de l'enseignement. Le second chapitre est consacré à l'enseignement primaire à Paris : M. Weigert y passe en revue les écoles

maternelles, les écoles primaires élémentaires et supérieures, l'inspection sanitaire des écoles, les cantines scolaires, les classes de vacances, l'enseignement du dessin, l'enseignement du travail manuel, les écoles professionnelles, etc. Notre visiteur est très exactement renseigné, il a tout vu, il a voulu se rendre compte de tout, et il donne à ses lecteurs une idée précise des choses qu'il présente à leurs regards, avec un esprit d'entière impartialité, et même de sympathie.

Nous croyons qu'on lira sa conclusion avec intérêt, et nous la traduisons ci-après tout entière :

« Cet exposé de l'enseignement primaire français, et particulièrement de la forme qu'il a reçue dans la ville de Paris, montre avec quelle claire conscience du but à atteindre un peuple grand et intelligent s'est efforcé de réparer le mal causé par l'abandon où l'instruction populaire avait été laissée. C'est de la part de la République française un acte méritoire que de s'être mise à cette œuvre avant toute autre, de n'avoir reculé devant aucun sacrifice financier, et d'avoir créé une organisation scolaire qui répond complètement aux besoins de la population et dont les institutions méritent à tous égards d'être proposées comme modèles.

» Les principes sur lesquels repose l'organisation scolaire française sont, pour une partie, tout à fait différents de ceux qu'on professe chez nous; et nous devons les signaler comme un progrès considérable sur l'état de choses dans lequel nous vivons en Allemagne.

» En premier lieu, nous indiquerons la *séparation complète de l'école et de l'église*, réforme qui chez nous attend encore sa réalisation, et à l'exécution de laquelle sont dues, pour une bonne part, les remarquables progrès accomplis depuis dix ans dans l'enseignement populaire français.

» Mais en bannissant de l'école l'enseignement religieux, la législation française n'a pas renoncé à l'éducation morale de la jeunesse. Cette haute mission de l'école, de former, dans les limites de ce qu'elle peut accomplir, d'honnêtes gens et de bons citoyens, l'école primaire française s'efforce de la remplir, en restant sur le terrain de la morale universelle, sans y mêler la croyance dogmatique. L'enseignement donné sous le titre d'*éducation morale* paraît parfaitement approprié au but qu'il s'agit d'atteindre. »

(Ici M. Weigert reproduit *in extenso* le programme de l'enseignement moral adopté pour le cours moyen des écoles primaires de Paris.)

« Un jour par semaine, le jeudi, est laissé libre pour la pratique des exercices religieux. Le législateur laisse à l'église ce qui lui appartient, mais il a aussi réservé à l'école ce qui est de son ressort : l'enseignement moral.

» Une autre différence entre la législation scolaire française et la

nôtre consiste dans la *gratuité complète de l'enseignement primaire*. La gratuité n'existe pas seulement — comme chez nous dans les villes qui l'ont établie — pour les écoliers fréquentant les classes primaires de six à quatorze ans : cette gratuité embrasse l'éducation entière de la jeunesse, depuis l'âge de deux ans jusques et y compris la préparation professionnelle au métier et à l'industrie. Former des hommes capables, ayant reçu un enseignement à la fois théorique et pratique, et en état de faire face aux exigences de la vie industrielle contemporaine, voilà ce que l'Etat regarde comme sa plus importante mission. L'instruction rend libre, et ce moyen d'émancipation doit être offert gratuitement à tous. Seul, l'enseignement scientifique et technique supérieur est payé par les élèves ; encore faut-il ajouter que beaucoup d'hommes distingués sont opposés à cette exception et réclament la gratuité complète de toute espèce d'enseignement.

» On objecte que c'est un principe socialiste qui a inspiré la législation scolaire française. Cette législation n'en est pas moins digne d'être offerte en exemple. Il est certain que la gratuité de l'enseignement est une idée socialiste ; mais cette idée a été adoptée aussi par les individualistes, au moins pour l'école élémentaire. Le devoir de l'Etat — qui est aussi reconnu chez nous — de donner gratuitement à l'enfant unmi nimum de connaissances, est une suite nécessaire de l'obligation scolaire, autre idée également socialiste; ce devoir doit-il se borner aux connaissances que donne chez nous l'école élémentaire, ou doit-il s'étendre plus loin, et comprendre l'enseignement de l'école professionnelle, comme en France? Il n'y a là qu'une simple question de degré, car de part et d'autre on est d'accord sur le principe même.

» La gratuité de l'enseignement élémentaire est déjà un grand progrès, mais nous ne voyons pas de raison pour nous en tenir là. Les temps sont passés où les premiers rudiments de savoir suffisaient à armer la masse en vue du combat pour l'existence ; les exigences de la vie moderne réclament une préparation plus complète. Le peuple qui, sur ce terrain, fera le plus, qui réussira à élever à un niveau supérieur de culture le plus grand nombre de travailleurs, sera celui qui remportera les plus grands succès dans la joûte industrielle. La France s'est mise en mesure de donner gratuitement un enseignement scientifique et technique à tous ses citoyens jusqu'à l'âge de dix-huit ans; tandis que chez nous le devoir de l'Etat et de la commune s'arrête lorsque l'écolier a atteint sa quatorzième année. Dans ces conditions, il n'est pas difficile de prévoir de quel côté sera l'avantage. Ce n'est pas d'une question de principes qu'il s'agit, mais d'une question d'argent. Le budget considérable que la France consacre aux écoles est assurément la partie la plus productive parmi les dépenses de l'État.

» Après la gratuité, c'est le plan d'études de l'école primaire fran-

çaise qui la distingue le plus de la nôtre. Non seulement, en France, les éléments du savoir sont déclarés indispensables à chaque citoyen, et enseignés en conséquence; mais l'État regarde en outre comme sa tâche de faire participer l'école à la préparation de l'élève pour sa vocation future. Nouveaux temps, nouveaux programmes; l'école d'aujourd'hui ne remplit qu'incomplètement sa mission, si elle se borne à enseigner les éléments du savoir théorique, en négligeant complètement la vocation future de ses élèves. La très grande majorité des élèves de l'école primaire se destine à un métier manuel; l'y préparer est une partie essentielle de la tâche de l'école moderne.

» Le législateur français a fait entrer, avec raison, dans le programme de l'école primaire, l'instruction civique, le droit usuel, des notions d'économie politique [1]. Il y a placé l'enseignement du travail manuel comme matière obligatoire, non seulement en vue du résultat pratique d'habituer de bonne heure les enfants au maniement des outils, d'exercer l'œil et de développer la sûreté de la main, mais aussi par une raison morale, afin d'inspirer aux enfants le respect du travail manuel et de l'utiliser comme moyen d'éducation générale. Cet exercice de la main par l'emploi des outils se continue avec plus d'extension dans les écoles primaires supérieures, et se spécialise dans les écoles d'apprentissage proprement dites.

» Quand cet enseignement, qui n'est institué légalement que depuis une dizaine d'années à peine, aura été partout complètement organisé, la France en retirera des avantages considérables pour le perfectionnement de son industrie, et les autres États industriels seront obligés de la suivre dans cette voie. Paris a su apprécier sur le champ l'importance de cette innovation, et a mis la main à l'œuvre avec énergie. Nous y avons vu l'enseignement du maniement des outils introduit presque complètement dans l'école élémentaire et dans l'école supérieure; des écoles spéciales professionnelles et des écoles d'apprentis y ont été fondées à grands frais.

» Ce que Paris a jugé nécessaire dans l'intérêt de son industrie et de ses spécialités si développées d'art industriel, Berlin en a un bien plus grand besoin encore. Nous ne possédons pas encore des industries d'art pouvant être comparées à celles de Paris; mais notre ville, qui a crû si rapidement, doit, pour maintenir sa prospérité, prendre un puissant essor industriel, portant surtout sur les industries d'art. Les grandes industries qui avaient fait de Berlin autrefois l'une des principales villes industrielles du pays, se sont

1. Ici M. Weigert reproduit en note le programme des leçons d'instruction civique, de droit usuel et d'économie politique, en vigueur dans les cours moyen et supérieur des écoles primaires de Paris; et il ajoute : « Est-ce qu'un écolier allemand a seulement une idée de tout cela? »

vues forcées, pour la plupart, d'abandonner notre cité. Il faut, pour les remplacer, favoriser le développement des industries d'art, et y préparer notre population ouvrière. On a déjà fait beaucoup sous ce rapport, mais ce qui reste à faire est considérable. Il s'agit d'organiser, de bas en haut, l'éducation technique et artistique; et la façon dont la France a cherché à atteindre le but, par l'habitude du maniement des outils donnée de bonne heure à la jeunesse, par l'excellente organisation de ses écoles professionnelles, mérite au plus haut point notre attention. »

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois d'octobre 1890.

Eléments de grammaire latine, par *H. Brelet*, Paris, Masson, in-12, 1890.

Histoire de l'Europe et de la France depuis 395 jusqu'en 1270, par *F. Corréard*. Paris, Masson, in-12, 1890.

Histoire de l'Europe et de la France depuis 1270 jusqu'en 1610, par *F. Corréard*. Paris, Masson, in-12, 1890.

Entretiens sur la liberté de conscience, par *F. Hément*. Paris, Perrin, in-12, 1890.

Manuel méthodique pour l'enseignement de la langue française, 1re partie, par *Fr. Bataille*. Paris, Masson, in-12, 1890.

La Réforme orthographique et l'Académie française, par *Ch. Lebaigue*, 2e édition. Paris, Delagrave, in-12.

Arithmétique des écoles primaires. (Cours supérieur, préparation au brevet élémentaire.) Livre du maître, par *Dés. André*. Paris, Belin frères, in-12, 1890.

Les chansons de l'école et de la famille sur des airs populaires des provinces de France, par *Fr. Bataille*. Arrangements à une, deux et trois voix, par *P. Rougnon*. Paris, Belin frères, in-12, 1890.

Jean Felber (Histoire d'une famille alsacienne), par *A. Chalamet*. Paris, Picard et Kaan, in-12, 1890.

La soilegie (Je lis seul). Nouvelle méthode de lecture, par *A. Gresse*. Asnières, chez l'auteur, livret in-12.

Introduction à l'étude de la psychologie, par *Arth. Hennequin*. Paris, Masson, in-12.

L'instruction primaire avant la Révolution dans le département de la Creuse, par *Fr. Autorde*. Guéret, Amirault, in-12.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

ADMISSION DES INSTITUTEURS A LA RETRAITE. — La circulaire du 3 juin 1887 a décidé que les instituteurs qui sollicitent leur admission à la retraite seront à l'avenir maintenus en fonctions jusqu'au jour où ils seront mis en possession de leur pension, un temps assez long s'écoulant toujours entre l'admission à faire valoir les droits à une pension de retraite et la remise du titre à pension. Cette circulaire ayant donné lieu à des divergences d'interprétation, M. le ministre vient de rappeler à MM. les préfets le sens exact des nstructions précitées :

« Elles doivent être appliquées aux instituteurs admis à la retraite pour qu'ils reçoivent la totalité de leurs traitements. Mais si le maître est en congé avec traitement ou suppléé à ses frais, il est nécessaire, avant de le maintenir en exercice, d'examiner attentivement sa situation. Lorsque le traitement qui lui sera conservé pendant le temps indiqué dans l'instruction du 3 juin doit être supérieur aux arrérages auxquels l'intéressé aurait droit lors de la délivrance de son brevet, on peut se conformer à la circulaire; mais si, comme cela se présente le plus généralement, les arrérages à recevoir sont plus élevés que le montant du traitement de congé, il y a lieu de remplacer l'instituteur à la date indiquée dans l'arrêté d'admission à la retraite. »

RÉSUMÉ DES ÉTATS DE SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE POUR LES DEUX ANNÉES SCOLAIRES 1887-1888 ET 1888-1889. — Le huitième fascicule du « Résumé des états de situation de l'enseignement primaire » vient de paraître. Il contient en un seul volume les renseignements de statistique se rapportant aux deux années scolaires 1887-1887 et 1888-1889. Ces renseignements sont consignés, pour 1888-1889, dans 25 tableaux dont nous allons exposer rapidement les principaux résultats.

Tableau I. Le nombre des communes dépourvues de toute école est en décroissance. De 98 il est descendu à 68, chiffre actuel.

De même le nombre des communes de 500 habitants et au-dessus non pourvues d'une école publique de filles n'est plus que de 1,624 au lieu de 1,684.

Les immeubles scolaires affectés à l'enseignement primaire sont au nombre de 62,133 ; 50,016 maisons sont des propriétés commu-

nales. Ce chiffre est en augmentation de 2,193 par rapport à l'année 1886-1887.

Tableaux II et III. — Le total général des écoles primaires en 1888-1889, non compris les écoles maternelles, est de 81,671, dont 67,340 écoles publiques et 14,331 écoles privées.

Le total général du personnel enseignant des écoles primaires, non compris les écoles maternelles, est pour la même année de 142,660, dont 100,913 pour les écoles publiques et 41,747 pour les écoles privées. C'est, par rapport à 1886-1887, une augmentation de 4,005 instituteurs et institutrices, dont 1,861 pour les écoles privées et 2144 pour les écoles publiques.

Tableaux IV et V. — On compte, en 1888-1889, 4,253 classes de plus qu'en 1886-1887. Elles sont en effet actuellement au nombre de 136,562, dont 99,540 classes d'écoles publiques et 37,022 classes d'écoles privées.

Tableau VII. — Le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires, non compris les écoles maternelles, n'a pas sensiblement varié depuis trois ans. On compte, en 1888-1889, 5,623,401 inscrits, dont 4,446,851 pour les écoles publiques et 1,176,550 pour les écoles privées. Pour l'ensemble des écoles, les chiffres fournis par la statistique sont de 5,596,919 pour 1886-1887 et de 5,616,510 pour 1887-1888.

Tableau VIII. — Dans les écoles primaires et dans les écoles maternelles publiques et privées, le nombre des enfants de 6 à 13 ans s'élève, pour 1888-1889, d'après le recensement, à 4,729,511, en excédent de 106,892 par rapport aux enfants inscrits. L'excédent des recensés sur les inscrits était en 1887-1888 de 89,292.

Tableau XVI. — Le nombre des bibliothèques populaires des écoles ainsi que le nombre des livres de lecture se sont accrus. On comptait, au 1er janvier 1890, 37,469 bibliothèques avec 4,897,213 livres, contre 36,316 bibliothèques et 4,677,628 volumes au 1er janvier 1889. Le nombre des prêts est également en augmentation. Il s'est élevé en 1889 à 6,064,857 volumes.

Les bibliothèques pédagogiques étaient, au 1er janvier 1890, au nombre de 2,687 (25 de plus qu'en 1889) et le nombre des volumes qu'elles contiennent s'est élevé de 910,271 à 938,287.

Tableau XVII. — Chaque année le nombre des certificats d'études primaires élémentaires délivré devient plus considérable. Il a été, en 1887, de 145,134; en 1888, de 149,567; en 1889, de 165,211.

Tableaux XXIV et XXV. — La liquidation des dépenses des écoles primaires publiques pendant l'année 1888 donne les résultats suivants :

Dépenses des traitements. . . . . . Fr.	102.608.005 63
Frais de location de maisons d'école, etc. .	7.019.135 95
	109.627.141 63
Les mêmes dépenses s'élèvent pour l'Algérie à	2.846.810 65
Ce qui donne pour les dépenses ordinaires un total général de . . . . Fr.	112.473.952 28

Si à ce total on ajoute les dépenses facultatives, qui comprennent notamment les suppléments de traitement votés facultativement par les communes et à leur charge exclusive, on arrive à un total général s'élevant à 153,817,707 fr. 12 c.

En 1887, la dépense générale (ordinaire obligatoire et facultative) n'avait atteint que 152,063,495 fr. 05 c.

Pensions civiles. — Par décision en date du 2 mai 1890, le conseil d'Etat a établi que l'allocation annuelle de cent francs attribuée aux instituteurs titulaires de la médaille d'argent, par application de la loi du 19 juillet 1875, doit compter dans le traitement moyen, servant à établir le chiffre de la pension de la retraite.

Avant 1881, l'allocation de cent francs attachée à la possession de la médaille d'argent était considérée comme un supplément de traitement passible de retenue et comptant dans le traitement moyen servant à établir le chiffre de la pension de retraite. Mais depuis 1881 cette allocation est devenue viagère, et en vertu d'une circulaire en date du 15 février 1885 n'a plus été passible de retenue pour pension. En conséquence, l'allocation ne paraissait plus devoir être comprise au nombre des éléments sur lesquels la retraite était basée.

Le conseil d'Etat a pensé au contraire que cette allocation n'a jamais perdu le caractère d'un supplément de traitement attribué par la loi du 19 juillet 1875, loi non abrogée sur ce point par les lois de finances qui ont rendu l'allocation viagère.

La loi du 19 juillet 1889, article 45, a tranché la question pour l'avenir, en ce sens que l'allocation désormais annuelle et viagère ne sera plus soumise à retenue.

Les « champs d'expériences » et les « champs de démonstration » dans l'enseignement agricole. — Nous trouvons dans l'*Estafette*, sous la signature de M. Jacquillon, un article écrit surtout pour les directeurs de stations agronomiques, mais dont pourront également tirer profit, *mutatis mutandis*, ceux de nos directeurs d'écoles primaires supérieures qui donnent à leurs élèves l'enseignement agricole et se préoccupent de joindre, comme il convient, aux notions théoriques des exercices pratiques élémentaires.

Il nous a paru en effet que, dans plusieurs de ces écoles, la distinction à établir entre les « champs d'expériences » et les « champs de démonstration » n'avait pas toujours été bien comprise.

Voici quelques extraits de l'article en question :

« Les champs d'expériences doivent rester à l'usage exclusif des savants; les champs de démonstration sont, au contraire, faits pour les cultivateurs chez lesquels ils ont pour but de vulgariser les méthodes scientifiques, dont la mise en pratique a été justifiée et sanctionnée par un succès complet et constant dans les champs d'expériences des stations agronomiques.

» Je dis que ces champs d'expériences doivent rester à l'usage exclusif des savants, et j'ajoute que l'accès devrait en être strictement interdit au public. Si grands que soient les progrès accomplis depuis trente ans par la science agronomique, il n'en est pas moins vrai que, parmi les phénomènes de la végétation, une foule de points restent encore très obscurs et très mystérieux.

» Il arrive encore assez fréquemment que les théories les mieux conçues, et en apparence les mieux justifiées par l'analyse dans les laboratoires, sont absolument démenties par le fait, lorsqu'on les soumet à l'épreuve suprême et la seule décisive, c'est-à-dire au jugement de la plante elle-même sur un sol normalement constitué, comme doit l'être toute terre labourable.

» La masse des cultivateurs est encore si fortement sous l'influence des préjugés de la routine, sa défiance à l'égard des agronomes, qu'elle appelle dédaigneusement des « agriculteurs en chambre », est encore si vivace, qu'on ne saurait prendre trop de précautions pour éviter tout ce qui peut entretenir ou réveiller ces funestes préjugés contre les savants, si dévoués et si méritants, dont les travaux et les découvertes ont déjà sauvé l'agriculture d'une ruine imminente, et lui assureront dans l'avenir une prospérité de plus en plus grande.

» Or, il est impossible que, dans l'incertitude où se trouve encore la science à l'égard de certaines lois très mystérieuses de la végétation des plantes, les agronomes les plus habiles n'éprouvent pas de temps en temps des insuccès sur leurs champs d'expériences, lorsqu'ils mettent à l'épreuve quelque méthode nouvelle inspirée par leurs travaux de laboratoire. Et c'est précisément parce qu'ils savent très bien que ces théories nouvelles, si justifiées qu'elles soient en apparence par leurs recherches scientifiques, ne sont rien moins que sûres, qu'ils éprouvent le besoin de les passer au contrôle du champ d'expériences, contrôle infaillible, celui-là, car c'est la plante elle-même qui prononce en dernier ressort.

» D'autre part, on fait souvent sur le champ d'expériences des épreuves négatives dont l'insuccès *voulu* et *cherché* a précisément pour but de confirmer les résultats acquis par l'expérience positive.

» Eh bien, je dis que toutes ces expériences, volontairement ou non suivies d'insuccès, doivent être cachées au cultivateur. Le cultivateur n'est accessible qu'aux résultats positifs et dont les avantages lui sautent aux yeux. Si le champ d'expériences est exposé à la vue de tous, vous pouvez être certain que la plupart des cultivateurs qui passeront par là et qui verront des récoltes parfois moins belles que les leurs, en concluront tout naturellement qu'ils sont beaucoup plus forts que les professeurs d'agriculture qui leur donnent des conseils, et leur confiance dans les savants, qui n'est pas bien grande, en sera encore singulièrement affaiblie.

» C'est ce qu'il importe d'éviter à tout prix, et c'est pourquoi je dis que l'accès des champs d'expériences doit être interdit au public. Mais, lorsque les directeurs des stations agronomiques, à la suite d'essais nombreux et répétés, tentés à huis clos sur ces champs d'expériences, auront acquis la certitude absolue que, dans leur région, telles méthodes de culture, telles semences et telles formules d'engrais sont les plus avantageuses dans les sols de telle nature, c'est alors que par les *champs de démonstration*, aussi nombreux et placés en aussi grande évidence que possible, on fera connaître jusque dans les villages les plus reculés ces bonnes méthodes, ces bonnes semences et ces bons engrais. »

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE : DÉMISSION DE Mme KERGOMARD. — Les divers fonctionnaires auxquels la loi concède le droit de suffrage dans les élections au Conseil supérieur, pour la représentation de l'enseignement primaire, sont convoqués, le jeudi 27 novembre 1890, à l'effet d'élire un délégué de l'enseignement primaire au Conseil supérieur de l'instruction publique, en remplacement de Mme Kergomard, démissionnaire.

Si un second tour de scrutin est nécessaire, il y sera procédé le jeudi 11 décembre 1890.

NÉCROLOGIE

M. B. BERGER

ANCIEN DIRECTEUR DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE

Dimanche 19 octobre ont eu lieu à Paris les obsèques de M. B. Berger, inspecteur général honoraire de l'instruction publique, directeur du Musée pédagogique de 1879 à 1887, décédé dans sa soixante-cinquième année. Nous reproduisons ci-dessous les lignes consacrées à la mémoire de ce digne et consciencieux serviteur de l'État, dans le *Manuel général de l'instruction primaire*, par M. Ch. Defodon. Il appartenait à M. Defodon, qui fut, il y a quelques années, son collaborateur comme bibliothécaire du Musée pédagogique, de retracer les qualités d'un fonctionnaire qu'il a vu à l'œuvre de près, et d'exprimer les sympathies et les regrets qui s'attachent au souvenir de M. Berger et que partagent tous ceux qui l'ont connu.

« M. Berger (Bonaventure), était né à Auvet (Haute-Saône), le 4 janvier 1826.

» Il fit au collège de Gray des études secondaires qu'il ne put poursuivre jusqu'à leur terme. A peine âgé de dix-sept ans, le 1er novembre 1843, il entra dans le service des écoles publiques de

la Haute-Saône, et il y occupa successivement divers postes, en dernier lieu à Arc-lès-Gray, où il dirigeait une école considérable.

» Le 16 mars 1859, il fut nommé inspecteur primaire à Privas, puis, l'année suivante, à Annecy, au lendemain de la réunion de la Savoie à la France, et là, sous l'habile direction de M. Zevort, il se distingua en relevant, dans un pays fort arriéré alors, le niveau de l'instruction primaire, et en faisant aimer la France à ses nouveaux citoyens.

» Le 5 mars 1865, le ministère confia à M. Berger le poste important de Villefranche (Rhône), où il resta neuf ans et qu'il ne quitta que pour devenir inspecteur primaire dans le département de la Seine (6 janvier 1872), d'abord à Saint-Denis, puis à Paris.

» A Villefranche, M. Berger commença à écrire. Il adressa au *Manuel général*, sous forme de lettres, une série d'articles qui furent remarqués.

« Une bonne méthode », écrivait-il dans la première de ces lettres, « résulte d'une connaissance approfondie de ce qu'on en- » seigne et du discernement judicieux du degré d'intelligence de » l'enfant. Ce n'est qu'autant que l'instituteur est maître de son » sujet et qu'il en saisit les points principaux, que ses leçons ont le » caractère de simplicité, de clarté et d'intérêt qui attire et fixe » l'attention. S'il ne le possède qu'imparfaitement, il s'arrête aux » idées secondaires, s'embarrasse dans les détails et n'avance qu'à » l'aide du livre. Mais à une instruction solide, sinon étendue, il » faut que l'instituteur joigne une observation soutenue et péné- » trante du développement intellectuel de l'élève ; qu'il sache coor- » donner les diverses branches d'enseignement, de manière qu'elles » se prêtent un mutuel appui, donner à chacune la place et l'étendue » qui conviennent, et surtout s'arrêter à propos. »

» M. Berger est déjà tout entier dans cette ferme doctrine. Aussi son esprit juste et mesuré était-il admirablement fait pour saisir toute la portée de la réforme scolaire dont M. Gréard avait pris l'initiative à Paris et dans le département de la Seine. Nul ne sut mieux la comprendre ; nul ne mit à l'appliquer plus de conscience, de tact et de zèle.

» C'est pendant qu'il était inspecteur primaire de la Seine que M. Berger a publié son *Cours de langue française* (Premières leçons, cours élémentaire, moyen et supérieur, maître et élève, Delagrave, éditeur), manuel d'études très simple, très clair et très pratique, honorablement apprécié dans les écoles.

» C'est aussi pendant cette période que sa connaissance de la langue anglaise le désigna, en 1876, pour faire partie de la commission chargée par le ministère de l'instruction publique d'aller étudier sur place l'exposition scolaire de Philadelphie, sous la présidence de M. Buisson. M. Berger a été, dans cette mission, le principal collaborateur de M. Buisson, et il a rédigé une assez grande partie du très remarquable rapport qui en fut la suite.

» Enfin, en avril 1879, M. Berger fut chargé de l'organisation du Musée pédagogique et de la Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire alors en voie de formation, et, le 30 décembre de la même année, un décret du président de la République le nommait, à ce titre, inspecteur général hors cadre et directeur du Musée pédagogique ; il a conservé ces fonctions pendant huit ans, jusqu'au 10 mars 1887, époque à laquelle il fut appelé à prendre sa retraite. Pendant cette période nécessairement pénible de la création et des premiers tâtonnements, compliquée par des accidents imprévus, des changements de local, des difficultés de toutes sortes, budgétaires et administratives, le Musée pédagogique est devenu, sous la direction de M. Berger, un établissement hors pair. C'est M. Berger qui a été appelé à réaliser pour le compte du Musée pédagogique l'acquisition faite par l'État de la bibliothèque Rapet, collection de livres et documents scolaires alors unique au monde; c'est par ses soins qu'a été organisée la bibliothèque circulante du Musée, qui a rendu tant de services à l'élite laborieuse des instituteurs. Le nom de M. Berger restera attaché à cette institution du Musée pédagogique, qui fait honneur à la France.

» Son souvenir restera aussi gravé profondément dans le cœur de ceux qui l'ont connu et qui ont pu l'apprécier. C'était une intelligence largement ouverte, secondée par une mémoire exceptionnelle, dont la sûreté nous étonnait, nourrie par de solides lectures, qui en avaient considérablement étendu les connaissances : c'était surtout, sous des dehors modestes, une conscience honnête et droite, amoureuse du simple et du vrai, antipathique à tout ce qui sentait le calcul intéressé et la charlatanerie. Il ne nous appartient pas de dire tout ce qui se joignait de vertus domestiques à ces qualités de l'ami que nous avons perdu.

» Depuis plusieurs années, depuis sa mise à la retraite surtout, M. Berger avait été gravement atteint, et chaque jour ses amis avaient la tristesse de voir, malgré son âge relativement peu avancé, sa haute taille s'affaisser et ses forces diminuer de plus en plus. Il s'est doucement éteint entre les bras des siens.

» Les obsèques de M. Berger ont eu lieu le dimanche 19 octobre, à l'église de Notre-Dame-des-Champs et au cimetière Montparnasse. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Les instituteurs allemands ont célébré le mois dernier, par de nombreuses fêtes locales, le centenaire de Diesterweg, né à Siegen le 29 octobre 1790, mort à Berlin le 7 juillet 1866. On sait que Diesterweg a été le principal représentant de l'école libérale dans la pédagogie allemande. Devenu à trente ans directeur de l'école normale de Mörs (Prusse rhénane). il se distingua tout à la fois comme éducateur et comme publiciste ; le journal pédagogique fondé par lui en 1827, les *Rheinische Blätter*, devint bientôt le plus important de l'Allemagne. En 1832 il fut appelé à la direction de l'école normale de Berlin. Mais après l'avènement du roi Frédéric-Guillaume IV, en 1840, un grand changement eut lieu en Prusse ; le parti piétiste obtint la direction des affaires, et commença la guerre contre les représentants de l'esprit moderne. Diesterweg, persécuté de toutes manières, dut enfin en 1847 résigner ses fonctions. Il eut la douleur de voir l'enseignement primaire, après 1848, livré complètement à la réaction par les *Regulative* de 1854, et ne vécut pas assez pour assister à la chute du régime qui avait ordonné à la science de rétrograder (1). Il ne cessa pas du moins de lutter jusqu'à sa mort pour les doctrines libérales, dans la Chambre des députés de Prusse, où il était entré en 1858 comme représentant des électeurs de Berlin.

— Les écoles privées, en Prusse, très florissantes autrefois, perdent de jour en jour du terrain. En 1871, dit le Journal du Bureau prussien de statistique, elles comptaient 107,121 élèves ; en 1886 elles n'en recevaient plus que 77,136. On peut même dire que les écoles privées donnant l'enseignement primaire proprement dit sont devenues une quantité négligeable : en effet, il y en avait, en 1886, 248 seulement, avec un chiffre de 8,763 élèves, dont 3,693 garçons et 5,070 filles. Mais dans le domaine de l'enseignement moyen ou secondaire, les écoles privées jouent encore un rôle important ; en effet, celles de ce degré ont reçu, en 1886, 68,373 élèves (contre 134,937 dans les établissements publics du degré moyen ou secondaire) ; sur ces 68,373 élèves, on compte 55,748 jeunes filles.

Les établissements privés recrutant leurs élèves surtout dans la jeunesse féminine, le personnel enseignant y compte une proportion d'institutrices beaucoup plus élevée que dans les écoles publiques. « Les écoles publiques primaires et moyennes comptent, sur un personnel enseignant de 68,765 membres, seulement 7,869 institutrices, soit 11 0/0 ; dans les établissements privés, par contre, sur les 3,459 membres du personnel enseignant, il y a 2,626 institu-

(1) *Die Wissenschaft muss umkehren*, mot d'un homme d'Etat prussien en 1850. On sait que les *Regulative* prussiens furent abolis en 1872 sous le ministère du Dr Falk.

trices, soit 76 0/0. L'école primaire publique, surtout dans les campagnes et en particulier dans les régions protestantes, est si peu disposée à confier l'enseignement à des institutrices, que sur toute l'étendue du territoire prussien on ne compte, dans les écoles primaires publiques des communes rurales, que 442 institutrices protestantes; par contre, dans ces mêmes écoles rurales, on trouve 2,304 institutrices catholiques. »

— Le gouvernement du royaume de Saxe vient de publier la statistique des établissements d'instruction existant dans ce pays en 1889. Pour une population de 3,182,000 habitants (recensement de 1885), il y avait, en 1889, 2,205 écoles primaires publiques, auxquelles s'ajoutent 1,934 écoles complémentaires publiques (*Fortbildungsschulen*), dont 16 seulement pour les filles. Les écoles primaires ont été fréquentées par 578,794 élèves (284,033 garçons, 294,761 filles), les écoles complémentaires par 75,938 élèves (74,659 garçons, 1,279 filles), ce qui fait une proportion de plus de 20 élèves sur 100 habitants. Il n'y a que 6,732 élèves dans les écoles privées, et 952 enfants seulement reçoivent l'instruction dans la maison paternelle. Le personnel enseignant des écoles primaires publiques comprend 10,102 membres, dont 2,413 femmes; mais parmi ces dernières, il y a 2,203 maîtresses de travaux à l'aiguille, et seulement 210 institutrices chargées de l'enseignement proprement dit. Les dépenses pour les écoles primaires publiques se sont élevées à 18,154,456 marks, non compris 3,429,146 marks employés à la construction de bâtiments scolaires; la moitié environ de ces dépenses, 9,544,831 marks, est à la charge des communes; le reste a été couvert par le produit de la rétribution scolaire, par les subventions de l'Etat, et diverses autres ressources.

Angleterre. — Dans la dernière session du Parlement, M. Mundella avait demandé et obtenu qu'il fût fait un relevé des souscriptions versées pour les écoles dites volontaires. Ce relevé a montré qu'il y a, en Angleterre et dans le pays de Galles, 184 de ces écoles volontaires, recevant 60,455, élèves, qui n'ont aucun revenu provenant de souscriptions, et qui vivent uniquement de la subvention de l'Etat. Parmi les autres écoles volontaires, il y en a 601 recevant des souscriptions dont le chiffre est inférieur à 2 shillings 6 pence par tête d'élève; 417 où ce chiffre est entre 2 shillings 6 pence et 5 shillings; 331 où il est entre 5 shillings et 7 shillings 6 pence; 206 où il est entre 7 shillings 6 pence et 10 shillings; et 110 où il est supérieur à 10 shillings par tête.

— A la reprise annuelle des séances du *School Board* de Londres, le 9 octobre, le président, M. Diggle, a prononcé le discours d'usage, qui passe en revue les travaux et les progrès accomplis durant l'année écoulée. Nous empruntons à ce discours les renseignements suivants : Il existe actuellement 680,423 places d'élèves dans les écoles élémentaires de Londres, tandis que le nombre nécessaire, d'après les règlements en vigueur sur l'enseignement primaire, serait de 688,057. Mais les projets à l'étude fourniront au delà de 60,000 places nouvelles; et dès maintenant les contrats signés avec les entrepreneurs assurent à bref délai l'exécution d'une partie de

ces projets devant fournir 17,648 places. Pour la surveillance de la fréquentation scolaire, Londres est divisé en 522 districts, répartis entre 276 surveillants *(attendance officers)*. Chacun de ces surveillants doit s'occuper d'environ 3,000 enfants. Il est tenu de s'assurer que tous les enfants astreints à fréquenter une école primaire sont réellement inscrits sur le registre d'une école, et à cet effet il en dresse chaque année la liste détaillée, en visitant personnellement toutes les familles de son arrondissement. Le chiffre de l'accroissement annuel de la population enfantine appelée à fréquenter les écoles est de 15,000, d'après la moyenne des huit dernières années. La proportion n'est pas la même dans tous les districts : il en est où le chiffre de la population enfantine soumise à l'obligation a diminué au lieu d'augmenter, ou bien est restée stationnaire; d'autres où l'accroissement annuel est compris entre 50 et 1,000 enfants; quelques-uns où cet accroissement dépasse 1,000, 2,000 et même 3,000 enfants par an : ce sont les districts des faubourgs qui présentent le plus rapide accroissement. La durée normale de la fréquentation scolaire devrait être de sept ans; dans la pratique elle se réduit, à Londres, à une moyenne de cinq ans et demi.

— Au printemps dernier, le *School Board* de Londres avait adopté une proposition portant que, dans toutes les écoles possédant un *hall* (grande salle commune), il serait placé un piano, destiné à faciliter les exercices de chant d'ensemble et à animer certaines récréations. Cette décision du *School Board* avait provoqué une vive opposition dans la presse conservatrice, qui l'avait dénoncée comme une intolérable prodigalité. Dans la séance du 16 octobre, le Comité d'administration scolaire ayant proposé, en exécution de cette résolution, une première acquisition de cinquante pianos, plusieurs membres du *Board* saisirent cette occasion pour protester de nouveau. M. Helby proposa de passer à l'ordre du jour, en ajoutant qu'aux prochaines élections les contribuables feraient comprendre clairement qu'ils n'entendaient pas laisser employer leur argent à acheter des pianos; le général Sim appuya énergiquement cette manière de voir. Mais 25 voix contre 19 se prononcèrent contre les opposants; M. Barnes, répondant à la menace de M. Helby, raconta que toutes les personnes qu'il rencontrait depuis quelque temps lui disaient : « Barnes, je ne voterai plus pour vous si vous appuyez les pianos », ce qui ne laissait pas de l'embarrasser; mais, ajouta-t-il, comme il croyait que les pianos rendraient de réels services aux élèves, il voterait en faveur de la mesure, dût-il lui en coûter son siège. M. Lyulph Stanley proposa de s'en tenir à la première résolution adoptée par le *School Board* au printemps, c'est-à-dire de faire l'acquisition d'autant de pianos qu'il serait nécessaire, au lieu d'en limiter momentanément le nombre à cinquante, comme le demandait le Comité d'administration; par 21 voix contre 15, la proposition de M. Stanley a été adoptée.

Au sujet de ce vote, le *Manchester Guardian* dit : « Nous constatons avec satisfaction que sur les dix-neuf clergymen présents, il s'en est trouvé onze qui ont montré du bon sens et ont voté pour les pianos. » Un journal démocratique très répandu dans les classes ouvrières de Londres, le *Reynold's Newspaper*, dit de son côté : « Il n'est pas question de faire entrer l'enseignement du piano dans le

plan d'études, quoique un jour doive venir où cela sera. Le seul objet qu'on ait en vue, pour le moment, est d'aider les enfants dans les leçons de chant et les exercices gymnastiques. C'est là ce qu'on a qualifié « d'insanité atroce et néfaste ». Et, aux yeux d'une certaine classe, c'est effectivement une folie dangereuse, tout comme il y a un demi-siècle, aux yeux des grands-pères de ces mêmes gens, c'en était une non moins dangereuse que d'enseigner l'alphabet aux enfants des ouvriers. Tout en dépensant elles-mêmes de grosses sommes pour l'éducation musicale de leurs enfants, ces personnes voudraient priver les moins fortunés qu'eux dans la lutte pour l'existence, même du plaisir d'entendre un instrument; cela montre clairement quel égoïsme de classe de la pire espèce existe chez des hommes dont les pères ont été pourtant des ouvriers, ou qui l'ont été eux-mêmes. Mais le temps de leur règne est passé, au moins au *School Board* de Londres. Quand ils détenaient le pouvoir, ils ont dilapidé d'énormes sommes en constructions mal combinées et en absurdités de toutes sortes. Le piano, à l'introduction duquel ils font opposition aujourd'hui, ne sera qu'une dépense insignifiante en comparaison de l'argent gaspillé par leur impéritie. Et pourtant ils ont eu le front de faire tous leurs efforts pour empêcher l'adoption d'une mesure destinée à apporter un peu de joie et de lumière dans l'existence de milliers d'enfants dont la condition présente est si digne de pitié et à la plupart desquels l'avenir ne réserve qu'une condition plus triste encore. »

— Un journal de Manchester, *Truth*, raconte une triste histoire d'élève brutalement puni en classe, et dont la mort a été l'occasion d'une enquête. « C'était un garçon fréquentant une école catholique; il est mort de méningite, et l'on avait quelque soupçon que sa mort pouvait avoir été causée par un coup sur la tête donné par son institutrice. Le jury d'enquête a répondu négativement sur ce point, et déclaré que la mort était due à des causes naturelles. Mais il a été démontré que le jeuue garçon qui, dit-on, était très peu intelligent, a été fréquemment battu, et que sa dernière maladie a suivi immédiatement la dernière correction qui lui a été appliquée. Dans sa déposition, l'institutrice a dit: « Je lui ai donné cinq à six coups de » canne sur la main droite, et un ou deux sur la gauche... Environ » un quart d'heure avant que l'élève partit pour la maison, j'ai » remarqué qu'il appuyait sa tête sur sa main, et qu'il était plus » pâle que d'habitude... C'était un garçon très inintelligent, et je » faisais tout mon possible pour le pousser en vue de l'examen. Il » était particulièrement obtus à la classe de jeudi dernier et faisait » des fautes que je croyais volontaires. » Le médecin, de son côté, a témoigné de cette façon : « Le Dr Wilson, rappelé, a dit que l'évi» dente difficulté que l'élève éprouvait à orthographier correctement » est un symptôme constaté dans les maladies du cerveau. » En d'autres termes, le malheureux écolier a été battu parce qu'il était malade, tout simplement. Le jury a infligé un blâme à l'institutrice pour sa sévérité, et je me garderai de prétendre qu'elle ne l'ait pas mérité. Mais, après tout, elle faisait de son mieux, et selon ses lumières, pour « pousser » l'élève « en vue de l'examen », au résultat duquel elle était encore plus directement intéressée que lui. »

Et en effet, tant que la participation de l'Etat aux dépenses

de l'instruction primaire se manifestera sous la forme d'une prime payée pour chaque élève qui a satisfait à l'examen de fin d'année, il sera bien difficile d'empêcher le personnel enseignant de « pousser » à coups de canne les élèves retardés dont l'insuccès diminuerait d'autant les recettes de l'école.

— Nous trouvons dans le *Journal of Education* de Londres quelques détails sur les écoles primaires de la colonie du Cap. Dans son rapport annuel, le surintendant général, le Dr Dale, s'élève vivement contre toute velléité d'introduire le système connu sous le nom de *système de Victoria*. « A ceux qui préconisent le système adopté à Victoria (Australie) et dans la Nouvelle-Zélande, c'est-à-dire l'enseignement laïque, gratuit et obligatoire, nous devons apprendre que les résultats de ce système sont l'indifférence des parents et l'aliénation, sinon l'hostilité formelle, des corps religieux. Les parents qui n'ont pas de rétribution scolaire à payer n'attachent pas de prix à l'instruction. » Témoins la Suisse et l'Écosse, ajoute topiquement le *Journal of Education*.

Un inspecteur, M. Brady, expose des opinions fort différentes de celles de son chef. Il pense que le temps est venu, pour la colonie du Cap, d'adopter l'obligation, et qu'une diminution de la rétribution scolaire augmenterait beaucoup la moyenne de la fréquentation. Il s'élève contre les procédés abusifs employés par certains administrateurs d'école à l'égard des instituteurs. La loi veut que dans les écoles publiques les instituteurs reçoivent de l'administration locale une somme au moins égale à la subvention du gouvernement; et c'est seulement sur la déclaration faite par l'instituteur qu'il a touché cette somme que la subvention gouvernementale est payée. Or les administrateurs locaux ont recours à toute sorte de subterfuges pour tourner la loi : quelquefois ils se servent du *truck system* (paiement en nature ou en marchandises); d'autres fois, au lieu de numéraire, ils remettent à l'instituteur des traites qu'il ne trouve pas à négocier; d'autres fois encore, ils lui comptent à des taux fantastiques la pension et le logement.

Autriche. — Le rapport sur les cuisines scolaires installées à Vienne pendant l'hiver pour les enfants pauvres donne les renseignements suivants sur l'exercice écoulé, du 4 novembre 1889 au 30 avril 1890 :

Ces cuisines délivrent à midi, aux élèves qui en ont besoin, un repas abondant composé de légumes ou de laitage et de pain. D'après la liste officielle, ce repas a été fourni quotidiennement à 2,869 enfants; mais le chiffre réel est beaucoup plus élevé. Beaucoup d'enfants viennent avec leurs frères et sœurs plus jeunes; et comme ils partagent leurs repas avec eux, on leur donne une plus grosse portion. Fréquemment aussi des enfants non inscrits viennent à la cuisine scolaire demander des aliments qu'on ne leur refuse jamais. En cent trente-deux jours, 381,577 portions ont été distribuées; mais de ce qui a été dit ci-dessus il résulte que le chiffre réel a dû dépasser 400,000. Le fonctionnement des cuisines scolaires a recommencé cet hiver avec les premiers jours de novembre.

Belgique. — Le trente-troisième Congrès de la Fédération belge des instituteurs s'est réuni à Gand du 1er au 5 septembre dernier. Plus de huit cents instituteurs et institutrices étaient présents. M. De Ridder, échevin de l'instruction publique de Gand, en souhaitant la bienvenue au Congrès, a rappelé la triste situation faite aux écoles primaires en Belgique depuis quelques années. C'est l'enquête faite sur cette situation par les soins des instituteurs eux-mêmes, et l'examen des remèdes à y apporter, qui formait justement la première question de l'ordre du jour du Congrès.

Les griefs des instituteurs ont été exposés dans les rapports des diverses sections provinciales, qui avaient été réunis en une brochure distribuée à tous les membres du Congrès. Voici comment la *Revue pédagogique belge* résume les conclusions générales de l'enquête :

« La situation de l'enseignement public est navrante. Le gouvernement a réduit notablement les subventions pour l'enseignement primaire, et a mis ainsi les communes dans l'impossibilité de l'organiser d'après les besoins de la population. En outre, plus de huit cents écoles communales et plus de douze cents écoles d'adultes ont été supprimées ; dans les communes rurales, les jardins d'enfants ont presque tous disparu. Les institutrices et les instituteurs zélés ont été mis en disponibilité et remplacés par le personnel des écoles libres n'offrant aucune garantie de capacité. Dans d'autres localités, où l'on a dû maintenir l'école communale, l'instituteur est conspué par une partie de la population, son autorité est minée, on cherche à dépeupler son école par tous les moyens possibles...

» L'énorme majorité des écoles normales libres, qu'on a acceptées pour remplacer les écoles normales de l'Etat supprimées, n'offre pas de garanties suffisantes ni pour la formation morale, ni pour la formation intellectuelle des futurs instituteurs. Cependant plus des trois cinquièmes de ceux-ci sont formés dans ces écoles. La façon dont se font les examens de sortie ôte toute apparence de valeur aux diplômes qu'on y délivre. Les jeunes gens intelligents n'entrent plus dans la carrière de l'enseignement primaire, et ceux qui sortent des écoles officielles ne trouvent plus à se caser.

» Pour ce qui concerne la position matérielle de l'instituteur, presque nulle part ses revenus ne sont en rapport ni avec la position qu'il occupe, ni avec les services qu'il rend, ni avec les besoins auxquels il doit faire face. Souvent les places sont vendues ou mises au rabais, et maint instituteur, touchant à la fin d'une carrière honorablement remplie, a un traitement moindre qu'à son début...

» Dans les nominations d'inspecteurs, on ne tient aucun compte de la capacité, du zèle personnel, du dévouement réel à l'enseignement. Depuis cinq ans, toutes les places ont été confiées presque exclusivement aux instituteurs libres, transfuges de l'enseignement officiel en 1879. »

En vue d'obtenir une amélioration de ce triste état de choses, le Congrès a décidé d'adresser une pétition au roi. Il a décidé aussi la création d'un journal pour la défense morale et matérielle des instituteurs

Deux autres questions ont été encore discutées : les écoles gardiennes et les améliorations à y apporter, et la fréquentation des écoles

d'adultes. Les conclusions votées sur ces questions par le Congrès n'ont guère qu'un intérêt théorique, et le texte en est trop étendu pour que nous puissions le reproduire.

— Le gouvernement belge a supprimé l'école normale des humanités, établie à Liège, qui formait des professeurs pour l'enseignement moyen du degré supérieur.

« Nous déplorons, dit à ce sujet l'*Indépendance Belge,* la suppression brutale d'un établissement modèle, qui a rendu de grands services à l'éducation nationale, dont la réputation était européenne et qu'un juge compétent entre tous, M. Michel Bréal, rendant compte d'une mission en Belgique, considérait comme le meilleur du genre dans notre pays. »

On annonce la très prochaine suppression de l'école normale des sciences, à Gand.

Hollande. — La proposition avait été faite en février dernier, au Conseil communal d'Amsterdam, d'annexer à chacune des écoles primaires communales de première catégorie une installation permettant aux élèves de prendre des bains. Une enquête fut ouverte, et les directeurs d'écoles furent entendus. La majorité d'entre eux, 38 sur 48, se prononça contre l'innovation projetée. Il y a un mois, le Conseil communal avait à prendre une décision à ce sujet. Les deux membres qui avaient été chargés de l'enquête proposaient de ne point installer de bains dans les bâtiments scolaires, mais de donner aux écoliers toute les facilités désirables pour se baigner, en augmentant le nombre des « établissements de bains pour le peuple ». Cette dernière mesure n'a pas paru à la majorité du Conseil devoir être suffisamment efficace, et par 21 voix contre 12 l'assemblée a décidé qu'à titre d'essai des bains seraient installés dans deux maison d'école communales.

Italie. — Dans le monde scolaire officiel de l'Italie, les jardins d'enfants et les procédés frœbeliens sont en grande faveur depuis quelques années. Des conférences sont données sous les auspices du ministère pour former des « jardinières d'enfants », et dans les principales villes les écoles de petits enfants ont été pourvues du matériel inventé par le pédagogue thuringien. Peut-être est-on allé un peu loin dans cette voie et a-t-on attaché plus d'importance qu'il ne convient à certains côtés tout extérieurs de la méthode, à une terminologie souvent pédantesque, en copiant trop servilement les formes au lieu de se borner à s'inspirer de l'esprit? Quoi qu'il en soit, cet engouement pour Frœbel a suscité dans certains milieux une réaction. Nous avons sous les yeux les trois premiers numéros d'un journal publié à Mantoue et intitulé : *Le premier centenaire de F. Aporti ;* ce journal se propose d'attirer de nouveau l'attention des éducateurs italiens sur la doctrine et les procédés pédagogiques d'Aporti, qui fut en Italie, pendant plus de trente ans (de 1827 à 1858), le zélé propagateur des *asili infantili.* C'est là une entreprise louable : il vaut toujours mieux, pour un peuple, tirer de son propre fonds que d'emprunter aux étrangers ; et nous comprenons les paroles écrites à ce sujet en avril dernier par le vénérable pédagogue G. Sacchi : « Il est vraiment temps de résister à ceux qui veulent à tout prix germaniser l'Italie. »

Paraguay. — Le journal *la Escuela moderna*, qui s'imprime à Asuncion, rend compte de la fête de l'anniversaire de l'indépendance du Paraguay, célébrée dans cette ville le 14 mai dernier. Les élèves des écoles, portant tous des bouquets de fleurs et la cocarde nationale. ont pris part à la solennité. Des discours ont été prononcés par M. Riera, surintendant scolaire, M. Garceta, inspecteur des écoles de la capitale, et le ministre de l'instruction publique, M. Gondra.

Le président de la République, le général Escobar, élu en novembre 1886, et dont les fonctions sont arrivées à leur terme, a rendu, pendant les quatre années de sa charge, de grands services à la cause de l'instruction populaire; c'est lui qui, après la guerre sanglante où l'existence nationale du Paraguay a failli sombrer, a donné une impulsion nouvelle au progrès et au développement des écoles.

Union américaine. — Le *Journal of Education* de Boston résume en ces termes l'opinion des autorités scolaires dans les principales villes des Etats-Unis à l'égard de l'emploi des institutrices mariées :

« Cincinnati a essayé d'exclure complètement les femmes mariées de l'enseignement dans les écoles publiques. Cleveland paraît disposé à en faire autant. Chicago emploie les meilleures institutrices, mariées ou non. Boston n'emploie les institutrices mariées qu'à titre d'exception. A Saint-Louis, il est de règle que toute institutrice qui se marie est regardée comme démissionnaire. New-Haven ne distingue pas entre les institutrices célibataires et les institutrices mariées. A Saint-Paul, le règlement dit qu'une femme mariée ne peut recevoir un poste d'institutrice. A Minneapolis, on choisit les institutrices qui ont le plus de talent, fussent-elles en puissance de mari. »

— Un mouvement se produit dans l'Etat de New-York en faveur de la création de pension de retraite pour le personnel enseignant primaire. La proposition est ainsi formulée : « Tout instituteur (ou institutrice) qui aura enseigné dans les écoles publiques pendant trente années scolaires de quarante semaines chacune, ou pendant un laps de temps équivalent, conservera, sa vie durant, la moitié de son traitement, calculée sur la moyenne de ce traitement pendant les cinq années qui auront précédé immédiatement la retraite. »

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE ET LIBRAIRIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 24188-11-90.

Nouvelle série. Tome XVII. N° 12. 15 Décembre 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA LECTURE ET LES LIVRES

L'article publié dans le dernier numéro de la *Revue pédagogique* sur « la Lecture dans les écoles normales » a provoqué un certain nombre de lettres et d'observations que nous croyons intéressant de faire connaître à nos lecteurs, au moins par quelques extraits.

M. Laugier, professeur à l'école normale d'Aix, élève des doutes sur l'efficacité de la latitude laissée aux candidats de choisir, pour l'explication orale, un ou deux des ouvrages sur les trois ou quatre du même auteur qui figurent sur la liste, si la même liberté de choix ne leur est pas laissée pour la composition écrite, qui est une épreuve, d'après lui, plus redoutable.

Il se demande également comment les maîtres pourront examiner tous les recueils de morceaux choisis signalés par les éditeurs, si ces recueils ne sont pas mis à leur disposition.

Il ajoute :

Il résulte de la circulaire ministérielle sur la lecture qu'il y aura dans chaque école un plan d'études méthodique pour cette matière comme pour toutes les autres, sous forme de répartitions graduées de lectures sur les trois années. Graduer des lectures? Ah! comme cela est bien plus facile à dire qu'à faire, et comme, sur ce point, l'extrême latitude laissée au personnel de chaque école lui sera souvent à charge; comme il aimerait mieux, je crois, un peu moins de liberté et un peu plus de conseils précis. Graduer des lectures, c'est évidemment les classer par ordre de difficulté. — Et c'est justement là que la difficulté commence. Il faut d'abord supposer que le professeur de lettres ait non seulement tout lu, mais examiné avec soin tout ce qu'il doit donner à lire. Supposons-le, si vous voulez. Comment va-t-il s'y prendre pour faire son classement? — Qu'est-ce qui est plus facile? un auteur du dix-septième siècle ou un auteur du dix-neuvième? Pascal ou Victor Hugo? Un prosateur ou un poète? Un historien ou un orateur? Un lyrique ou un tragique? Une fable de La Fontaine ou une satire de Boileau? Les lettres de Voltaire ou

les Iambes de Barbier? — Son classement a de grandes chances d'être arbitraire et aussi de différer du tout au tout avec celui de son collègue de l'école normale voisine. Ne vaut-il pas mieux laisser au maître le soin de signaler pour ainsi dire au jour le jour la lecture à faire? Le résultat serait à mon avis bien plus fécond et bien plus immédiat. Tel élève montre dans son devoir une tendance à l'affectation et à l'emphase : vite au régime des lettres de Voltaire, ces modèles de naturel et de simplicité. — Tel autre est sec dans son langage comme dans son style : signalons-lui quelques-unes des belles descriptions de J.-J. Rousseau et de Chateaubriand. Un troisième se fait remarquer par la vulgarité, la trivialité de ses expressions : qu'il lise Bossuet ou quelques-unes des plus belles pages de Buffon. — Ne nous arrive-t-il pas quelquefois de voir un élève triste sans savoir pourquoi, broyant du noir toute la journée : celui-là a besoin de lire Labiche, Regnard, ces gardiens immortels de notre vieille gaîté française. Quel intérêt et quel profit trouverait-il, pour le moment, à lire, conformément à son plan d'études, les Maximes de La Rochefoucauld ou les drames de Victor Hugo?

Ainsi comprise, ainsi dirigée, la lecture de nos grands écrivains me paraît devoir rendre tous les services que l'on peut raisonnablement en attendre. Sous ce régime, les esprits se modifient, se façonnent, s'égalisent ; et, à la fin de leurs trois années d'études, les élèves-maîtres, tout en accusant leur personnalité dans leur manière de penser et de s'exprimer, ont pourtant la marque d'une direction commune, qui est comme l'esprit de leur école, ou mieux encore l'esprit même de la profession dont ils sont sur le point de franchir le seuil.

Ces réserves et ces observations faites, nous pouvons affirmer que les professeurs d'école normale sont tout disposés à s'associer à l'expérience dont M. le ministre a pris l'heureuse initiative. Beaucoup d'entre eux, nous en avons la certitude, ont devancé ses désirs en faisant lire leurs élèves autant que le cadre des études pouvait le permettre. Ils s'efforceront à l'avenir de faire plus et mieux, si c'est possible, car tous sont persuadés que l'enseignement littéraire, si heureusement remis en faveur à tous les degrés de l'enseignement, est le plus propre à former des hommes, et, par surcroît, de bons instituteurs.

M. Gendre, professeur à l'école normale d'Auxerre, se demande si la liste des auteurs dressée par le ministre « signifie que toute autre lecture serait interdite. » Il signale comme « d'innocentes et profitables distractions » la *Mare au Diable*, les *Contes du Lundi*, les *Lettres de mon moulin*, *Quentin Durward*, *Hermann et Dorothée*. Il ne faudrait pas défendre de telles lectures à l'élève.

Prenons garde, — dit-il, — que, si nous lui imposons de lire ceci, il ne se hâte, au premier moment de loisir, de lire cela ; qu'il ne regarde

plus qu'avec contrainte et ennui les « pages immortelles de notre littérature »; qu'un volume de Corneille ou de Racine ne soit bientôt pour lui qu'un manuel comme un autre, à étudier pour le jour de l'examen : à peu près comme il apprend tel chapitre de physique ou de chimie sur lequel on pourrait l'interroger, mais qu'il n'aura plus besoin de revoir le lendemain de son succès.

Il est bien évident que l'administration supérieure n'a pas voulu restreindre la lecture, même à une trentaine d'auteurs. Tout dans l'arrêté ministériel, dans la circulaire et le commentaire qui l'ont accompagné, proteste contre une semblable interprétation.

Laissons donc les jeunes gens lire, quand ils le voudront, en dehors du programme : « Il n'y a pas de régime qui vaille le régime de la liberté. » Seulement, comme il s'agit ici de la liberté bien entendue, avec laquelle on ne puisse nuire ni à soi-même, ni aux autres, assurons-nous que l'élève ne lit que ce qui vaut la peine d'être lu.

Voilà qui regarde les lectures libres. Quant aux lectures faites en classe, avec le professeur, voici ce qu'en dit M. Gendre :

Il suffit de répartir les auteurs en trois années, en calculant sur soixante-dix heures de classe par an, et en graduant les difficultés. Donner ici cette répartition serait sans utilité et sans intérêt. Je dirai seulement que je n'entends pas, après avoir parlé de La Fontaine en 1re année, n'en plus jamais parler dans les deux autres ; bien au contraire, chaque auteur sera étudié autant que possible un peu chaque année ; mais plus ou moins longtemps et jamais pour la même partie. De Molière, par exemple, je prendrais en 1re année le *Bourgeois gentilhomme*; en 2e année, l'*Avare*, et le *Misanthrope* en 3e. Ainsi, à la veille de l'examen, les élèves auront étudié tous les auteurs, et puisque *choisir* implique l'idée de *connaître*, alors ils pourront véritablement faire un choix et le justifier à l'occasion.

Une maîtresse d'école normale écrit :

Je me suis demandé parfois si l'on ne fait pas fausse route en donnant aux professeurs d'école normale une culture littéraire assez délicate. Cette culture littéraire, dont plusieurs d'entre nous ne sont pas sans se targuer un peu, ne fait-elle pas des dilettantes trop dédaigneuses de la foule ? Voilà ce que j'ai craint parfois. — On prépare une leçon sur Racine ou sur Mme de Sévigné ; on goûte pour soi-même une jouissance délicate, et toujours renouvelée, à la lecture de ces textes, qu'on devra ensuite commenter devant les élèves. Ah ! voilà qu'on se souvient des élèves ? Est-ce qu'elles se douteront seulement de la beauté de ces pages ? ne sera-ce pas absolument lettre morte pour elles ? — L'enthousiasme ainsi refroidi, la maîtresse paraît devant son auditoire, elle commence son explication ; mais sa parole est sans chaleur, sans vie.

« Elles sont si peu cultivées... si grossières ! » — Eh bien ! n'est-ce

donc pas notre tâche même de les cultiver, de les dégrossir? Qu'aurons-nous fait pour elles, et pour les enfants qu'elles auront bientôt à instruire, si nous n'avons pas su élever leur esprit par un commerce assidu avec nos grands écrivains, si nous n'avons pas ouvert leur âme aux joies intellectuelles qui, je le présume, doivent être pour les institutrices, comme pour nous-mêmes, une source inépuisable de consolation et d'énergie morale?

On s'imagine que c'est profaner nos grands écrivains que de les mettre entre les mains de ceux qui sont incapables d'en saisir toutes les beautés. Mais, sans parler même du tort que l'on fait au peuple en lui refusant ainsi l'accès de notre littérature classique, n'est-ce pas faire tort aussi à nos poètes que de permettre seulement leur commerce à un petit cercle d'initiés? n'est-ce pas avouer, du même coup, qu'ils ont traité de sentiments trop particuliers ou trop raffinés pour devenir accessibles au peuple, même à l'élite du peuple?

Sans doute, il m'est arrivé plus d'une fois d'éprouver quelque déception dans mon enseignement littéraire. Néanmoins j'ai toujours conservé la conviction que mes efforts ne devaient pas rester infructueux. C'était assez pour moi de voir mes élèves m'écouter avec intérêt lorsque je leur faisais à haute voix la lecture d'une œuvre de Corneille ou de Racine, de leur entendre me demander de prolonger une leçon pour achever un acte des *Femmes savantes*, ou encore de saisir l'expression de contentement qui passait sur leurs visages au moment où j'entrais en classe pour une *lecture expliquée*. Ces mêmes élèves n'écrivaient pas en très bon français, c'est vrai; elles étaient très embarrassées pour rendre compte de leurs sentiments les plus sincères, c'est encore vrai : mais elles sentaient, elles recevaient l'impression d'une beauté littéraire, j'en étais sûre, et je ne souhaitais rien de plus : loin de moi la prétention de leur faire comprendre toutes les finesses du style de Racine, et toutes ses délicatesses de sentiment!

Mon procédé était très simple: je donnais à préparer en deux ou trois semaines une œuvre de Corneille, de Racine ou de Molière, ou encore un livre de fables de La Fontaine. Les élèves recevaient, par une lecture personnelle, une première impression, que je me réservais de renouveler en lisant moi-même à haute voix des passages assez nombreux et assez étendus : il me suffisait d'une courte explication, ou simplement d'une inflexion de voix, pour révéler aux élèves le sens et la valeur d'un mot, ou même d'un morceau tout entier qu'elles n'avaient pas très bien compris. Ces jeunes filles m'en exprimaient leur étonnement d'une façon bien naïve: « Oh! Mademoiselle, ce n'est pas la même chose quand vous lisez; je comprends maintenant! » Je n'ai pas le moindre talent de diction, mais je mettais toute mon âme dans ce que je lisais; je me laissais émouvoir — et, chose singulière! j'y gagnais moi-même, car mon émotion avait je ne sais quoi de plus vif, de plus frais et de plus jeune qui me rap-

prochait encore davantage de mes élèves et me donnait une nouvelle ardeur.

Quand les élèves avaient eu de cette manière une impression d'ensemble, je revenais à quelques détails : choix des principales scènes, des plus beaux passages; explication d'un ou deux morceaux, étude très rapide d'un ou de plusieurs caractères. Nous étions loin d'avoir épuisé l'étude de la pièce; mais c'était pour moi l'occasion de donner à mes élèves une première idée — ou, si l'on aime mieux, un pressentiment — de ce que l'on appelle le style d'un écrivain. Je ne dis pas qu'elles me comprenaient toujours bien, qu'elles ne défiguraient jamais mes paroles; je songe moins encore à dire qu'elles avaient déjà le goût irréprochable — je n'espérais recueillir les fruits de mon enseignement qu'au terme de leur troisième année; il aurait pu même se faire que je ne les visse pas mûres avant la fin des trois ans d'école normale; j'étais certaine pourtant qu'un jour, au fond de leur village, mes élèves se souviendraient de mes leçons et qu'elles trouveraient peut-être dans ce souvenir une inspiration heureuse, une incitation à la lecture ou à l'étude désintéressée.

C'est qu'en effet, il n'y a rien que le travail solitaire et libre pour soutenir et pour réconforter. Je le reconnais davantage chaque jour. Quand je sors de ma classe, fatiguée de la journée, et un peu déçue d'avoir éprouvé le peu de succès de mes efforts, je me hâte d'ouvrir un livre qui m'élève au-dessus de la réalité actuelle et qui me rende de la confiance et de l'ardeur. Le lendemain, je retourne à ma classe toute renouvelée et je recommence joyeusement les efforts de la veille.

M. Lorans, professeur à l'école normale de Lagord, nous adresse la communication suivante :

Veuillez me permettre de porter à votre connaissance les mesures qui ont été prises, à l'école normale de Lagord, dès 1886, pour développer, parmi les élèves, le goût de la lecture. Ce qui nous manquait le plus, c'étaient les livres. La bibliothèque de l'école ne renfermait alors qu'un petit nombre d'auteurs classiques des dix-septième et dix-huitième siècles; le dix-neuvième siècle était peu ou point représenté.

Comprenant que si les élèves-maîtres n'avaient directement sous la main quelques-uns des ouvrages dont la lecture leur est journellement conseillée, nos recommandations seraient peu utiles, nous avons songé tout d'abord à enrichir la bibliothèque des élèves. Le ministère de l'instruction publique ne put nous envoyer qu'un petit nombre de volumes. Ce n'était pas suffisant. N'avions-nous pas d'ailleurs eu tort de compter entièrement sur le concours de l'État? Il me semble, en effet, qu'il y a des choses qu'il ne peut pas, qu'il ne doit même pas faire. Les élèves se sont alors soumis, avec empressement, à une cotisation hebdomadaire fixée provisoirement à un sou pour chacun

d'eux. Ils réalisaient ainsi de 120 à 130 francs par an, qui servaient à l'acquisition de 50 à 60 volumes au moins. Et comme il avait été décidé qu'à partir de l'année suivante tout élève nouveau aurait à acquitter, outre sa cotisation, un droit fixe payable à son entrée à l'école, à la fin de 1887 la bibliothèque coopérative des élèves-maîtres était riche de 150 volumes.

Le choix des livres était confié aux élèves, sous le contrôle des maîtres et du directeur, qui n'épargnaient rien pour favoriser cette entreprise.

Parmi les ouvrages que possède la bibliothèque, un certain nombre devait être réservé aux lectures en commun dont la *Revue pédagogique* avait, quelques mois avant, montré si judicieusement l'utilité. Les autres, lus isolément, devaient être quelquefois l'objet d'un compte-rendu écrit ou d'une exposition orale faite par chaque lecteur en présence de ses professeurs et de ses camarades.

Il est inutile d'insister sur l'excellence de tous les résultats qui peuvent être ainsi obtenus. Nous ne voulons retenir qu'un point. On ne saurait faire trop tôt l'apprentissage de cette facilité d'élocution et de cette netteté de langage sans lesquelles il n'est pas de bon instituteur. Appelés à faire saisir l'enchaînement des idées, à dégager l'essentiel de l'accessoire, à mettre en relief la pensée générale qui projette sa clarté sur l'ouvrage entier, les élèves apporteront graduellement dans leurs lectures une réflexion plus intense, un esprit de pénétration plus vif, une curiosité plus éveillée : en un mot ils apprendront à lire.

Il ne faut rien omettre pour encourager les élèves à nourrir en eux le culte du beau, à ne jamais ménager leur émotion, à exposer des vues personnelles et à formuler des jugements originaux.

L'originalité d'un jeune lecteur se montre aisément dans l'appréciation des œuvres contemporaines, car il ne subit pas ici le joug, comme cela se produit pour les écrivains classiques, des opinions officielles, du jugement accrédité de quelque éminent critique. Cette seule considération légitimerait sans doute la décision qui avait été prise de donner, dans cette bibliothèque dont nous parlions plus haut, la plus grande place aux auteurs contemporains. Mais n'est-il pas indispensable de mettre le jeune instituteur au courant du mouvement littéraire de nos jours? A-t-il le droit, en effet, de confiner son étude dans un siècle spécial, quelque grand qu'il ait été, et de fermer les yeux sur ce qui se passe autour de lui? D'ailleurs, pourquoi se le dissimuler? Bien que les auteurs classiques méritent de constituer la base même de toute sérieuse éducation, ils sont loin d'exciter chez nos jeunes gens le même intérêt que les écrivains de ce temps. Les préoccupations et les sentiments de ces derniers les touchent de plus près. C'est pourquoi nous verrions de préférence sur les rayons de la bibliothèque des élèves les ouvrages de nos meilleurs écrivains contemporains, et à côté de ces œuvres figurer de bonnes traductions d'un petit nombre d'auteurs étrangers.

M. Jeannot, directeur de l'école normale de Limoges, nous tient au courant de ses efforts pour développer chez ses élèves le goût et l'habitude de la lecture :

Chaque soir, sauf le jeudi et le dimanche, le directeur préside une petite séance littéraire, organisée par lui quelques jours à l'avance, et à laquelle assistent tous les élèves. Cette séance comprend alternativement des lectures à haute voix, des comptes-rendus de lectures personnelles, et principalement des récitations de morceaux de prose ou de vers. Le choix de ces exercices est laissé aux élèves, mais il ne devient définitif qu'après mon approbation. S'il s'agit d'une lecture à haute voix, un élève, désigné par le sort, est tenu d'en faire le résumé oral à la prochaine séance. Quant au compte-rendu d'une lecture personnelle, celui qui en est chargé analyse les principales idées, signale et lit les passages qui l'ont le plus frappé, en y joignant ses propres réflexions. Mais notre petite séance est surtout remplie par la récitation de quelques belles pages tirées de nos classiques. A tour de rôle, nos jeunes gens débitent, devant leurs camarades, des poésies, des descriptions, et des scènes entières empruntées à nos chefs-d'œuvre dramatiques. Ils s'efforcent d'interpréter la pensée de l'auteur, et de rendre aussi exactement que possible le rôle des personnages. Sans doute, au début, il y a bien un peu d'exagération et des intonations fausses, mais, peu à peu, ils se corrigent et deviennent naturels. J'attribue une grande importance à ce dernier exercice. Aucun procédé ne me paraît plus propre à développer le goût littéraire, à meubler l'esprit d'idées et d'impressions.

Mais, pour obliger les élèves à ne pas faire agir seulement la mémoire, ils doivent commencer par résumer brièvement à leurs condisciples, dans leur langue à eux, l'objet de la récitation. Ils y ajoutent les explications nécessaires pour que ceux qui écoutent comprennent bien de quoi il s'agit. Ils appellent l'attention de leurs auditeurs sur certains passages qu'ils jugent dignes d'être remarqués, et indiquent les raisons de cette préférence. Je juge que cet exposé leur est presque aussi profitable que la récitation; car il les force à parler, à mettre de l'ordre dans leurs pensées, et à faire œuvre de jugement personnel. Je ferai remarquer que ce ne sont pas seulement les élèves d'une promotion qui travaillent dans ces conditions, mais bien ceux des trois années indistinctement. Toutefois, les sujets d'exercices sont proportionnés à la force de chacun.

De cette manière, l'émulation est excitée; l'un s'efforce de faire mieux que l'autre, d'apprendre davantage, de résumer ou de débiter d'une façon plus convenable. Le tour de chacun ne revenant que tous les quinze jours ou à peu près, les jeunes gens ont le temps de se concerter avec leurs camarades, de choisir et d'étudier les morceaux qu'ils désirent lire ou réciter.

Afin de ne pas donner à cette séance le caractère d'une leçon, le

sujet des récitations ou des lectures est pris, le plus possible, en dehors des passages expliqués dans le cours du professeur. Les élèves ont mieux ainsi l'occasion de produire un travail personnel.

Ces exercices sont animés et fort goûtés de nos jeunes gens. Ils sont consignés, au fur et à mesure et à la hâte, sur un cahier spécial tenu par un élève.

Nous avons ce cahier sous les yeux; c'est une reproduction fidèle et naïve des soirées de lecture. On a l'impression que les jeunes gens y trouvent plaisir et profit.

M. Devinat nous apprend comment on procède, pour les « lectures littéraires », à l'école normale de Mâcon :

Le dimanche matin, trois heures d'étude sont consacrées tout spécialement à la lecture des classiques qui figurent sur la liste dressée pour l'examen du brevet supérieur. La lecture des autres ouvrages se fait à volonté soit dans l'établissement, soit dans les familles qui reçoivent nos élèves. Ces jeunes gens y emploient généralement quelques heures de l'après-dînée libre du jeudi et du dimanche, et les derniers instants de leurs veillées. Comme ils sont distribués en ville par groupes de deux ou trois, nous leur recommandons la lecture à haute voix et en commun, au moins de temps en temps.

Sans compter les classiques du brevet supérieur, nous exigeons la lecture d'un ouvrage par mois. C'est au reste un minimun que nous tâchons de dépasser par tous les moyens d'émulation dont nous disposons. Nous serions d'avis qu'on tînt compte aux élèves, dans les examens de passage, de la bonne volonté et de l'énergie qu'ils apportent à cet exercice. On augmenterait, par exemple, d'un dixième, d'un quinzième, ou d'un vingtième, le total des points obtenus dans les épreuves écrites et orales de fin d'année par les élèves qui auraient lu le plus d'ouvrages et avec le plus d'efficacité. Il y aurait là, sans doute, une difficulté d'appréciation; mais on la résoudrait assez aisément par l'examen du livre de prêts et du carnet de lectures.

A ces lectures purement littéraires s'ajoutent les lectures historiques et géographiques faites sous la direction du professeur d'histoire. Ce professeur choisit lui-même dans nos grands historiens, dans les récits de voyages, dans les ouvrages des deux Reclus, ou ailleurs, quatre ou cinq extraits de quelques pages se rapportant aux leçons du mois. Un extrait est remis a un groupe de trois ou quatre élèves qui en rend compte oralement en présence de toute la promotion. Les autres extraits sont remis à d'autres groupes qui font de même.

Nous pensons que la lecture à haute voix, faite par le directeur ou le professeur, est un moyen efficace d'amorcer les élèves. Nous consacrons généralement une demi-heure par semaine à cet exercice, le samedi soir avant la sortie.

Ces lectures littéraires sont contrôlées par l'examen des carnets de lecture et par des comptes-rendus oraux et écrits. Les carnets de lecture sont tout simplement des cahiers ordinaires sur lesquels les élèves inscrivent les recommandations générales du maître, puis leurs propres remarques, leurs réflexions personnelles sur le fond et la forme des ouvrages qu'ils ont lus. On y rencontre, brièvement indiqués, les plus beaux passages du livre, les idées, les termes et les tournures qui ont sollicité leur attention. Les jeunes gens sont tentés de noter surtout les singularités d'expression qui ne peuvent ni ne doivent entrer dans la langue. Nous leur demandons de retenir les mots communs du bon langage, comme les vérités générales qu'il n'est pas permis d'ignorer. Le professeur parcourt ces carnets de temps en temps, pendant les études, en dehors des leçons, et s'assure qu'ils témoignent d'un travail sérieux.

La salle d'étude de troisième année possède une bibliothèque, indépendante de la bibliothèque générale. Un élève en a la clef; c'est lui qui inscrit les prêts et qui est directement responsable de l'ordre et du bon entretien des livres. Il se fait aider par deux condisciples, l'un de deuxième, l'autre de première année. Chaque jour il est à la disposition de ses camarades comme des professeurs.

Le catalogue de cette bibliothèque comprend 90 ouvrages pour la première année, 116 pour la seconde, et 83 pour la troisième. Nous pensons qu'il n'en faut pas davantage.

Voici les renseignements que donne, dans un rapport à M. le recteur de Besançon, le directeur de l'école normale de Belfort, M. Rouget, sur les procédés qu'il croit devoir employer pour amener ses élèves à lire avec profit :

L'étude du *mercredi* soir de chaque semaine (de cinq heures à huit heures) est exclusivement consacrée à la lecture des auteurs du brevet supérieur. Elle est dirigée par le professeur de langue et littérature françaises et par le directeur de l'établissement. Dans les leçons de littérature qui la précèdent, le professeur, après entente avec le directeur, indique les ouvrages à lire dans chaque année ; donne, sur chacun d'eux, les explications, les renseignements nécessaires pour en rendre la lecture intéressante et profitable.

En 1re et en 2e année, la lecture d'un recueil de morceaux choisis vient s'intercaler de temps en temps entre celle des auteurs prescrits. Elle n'a pas lieu au hasard de la pagination du volume. Le professeur indique à l'avance les morceaux à lire pendant une étude; il s'efforce de les graduer avec soin, de mêler les poètes aux prosateurs, sans s'astreindre à suivre l'ordre adopté par l'auteur du recueil. — On peut recourir à un procédé analogue pour la lecture des fables de La Fontaine, des lettres de Voltaire; et surtout pour celle des extraits des œuvres de Lamartine et de Victor Hugo.

Le cahier de lectures prescrit par la circulaire du 16 octobre dernier

et dont nous ne méconnaissons pas les nombreux avantages peut cependant, si l'on n'y prend garde, présenter des inconvénients. Nos élèves, ceux de 1re année surtout, ne parviennent pas toujours à dégager d'eux-mêmes la thèse générale, le lieu commun contenu dans un morceau de littérature; résumer en quelques mots un raisonnement est chose difficile pour eux; l'art de prendre des notes leur est souvent peu familier. Aussi est-il à craindre qu'ils encombrent d'écritures trop nombreuses et parfois inutiles leurs cahiers de lectures. De là la nécessité de les guider dans la tenue de ce cahier.

Uue bibliothèque spécialement destinée aux élèves-maîtres est installée à la salle d'étude. Elle est confiée au premier élève de troisième année, aidé au besoin par l'un de ses camarades de seconde année, et chargé de distribuer à ses condisciples les livres qu'ils désirent. La distribution se fait régulièrement deux fois par semaine : le mercredi, de quatre heures trois quarts à cinq heures du soir; le dimanche, de dix heures à dix heures et quart du matin. Elle peut, si la chose est nécessaire, avoir lieu tous les jours, pendant la récréation, de dix heures et demie à onze heures du matin.

En outre de l'étude du mercredi réservée à la lecture des classiques, j'ai cru utile de conserver les lectures en commun et les lectures libres du dimanche qui existent dans l'école depuis plusieurs années. Voici en quoi consistent les premières : Chaque semaine, je consacre au moins une heure à lire moi-même aux élèves des œuvres de nos meilleurs écrivains, certains articles tirés des diverses revues ou publications que reçoit l'établissement, des extraits d'auteurs contemporains ou de livres nouveaux, etc. Nous avons ainsi lu ensemble, en dehors des œuvres des principaux écrivains classiques, le *Joueur*, le *Légataire universel* de Regnard; quelques tragédies de Voltaire ; les deux chefs-d'œuvre de Beaumarchais; *Ma jeunesse*, de Michelet; *Comment je suis devenu journaliste*, de Sarcey; des extraits de P.-L. Courier; *Soixante ans de souvenirs*, par Legouvé; des extraits de Taine, d'About, de Pailleron, de Jules Simon, etc. De temps en temps, pour habituer les élèves à bien lire, à se pénétrer des idées et des sentiments d'un auteur, j'organise des lectures de tragédies ou de comédies classiques. Le choix de l'œuvre étant fait, les différents rôles qu'elle comprend sont répartis, une semaine ou deux à l'avance, entre différents élèves ; moi-même je m'en réserve un, et le jour venu, chacun de nous lit, en présence de tous les jeunes gens de l'école, ce qui se rapporte à son rôle. Ces diverses lectures ont lieu soit le samedi, à la veillée, soit le dimanche, dans la matinée.

Quant aux lectures libres, elles se font le dimanche, de dix heures et demie à midi. Elles portent, au gré des lecteurs, sur les ouvrages récréatifs ou classiques qui se trouvent dans la bibliothèque de l'établissement. Les élèves sont libres dans leurs choix ; toutefois, le maître interne et moi nous leur donnons, surtout au début de l'année scolaire, des conseils sur les livres qui leur conviennent spécialement.

Nous pourrions continuer ces citations; mais nous ne ferions que répéter ce qui a été dit. Il y a évidemment partout un mouvement en faveur de la lecture soit libre, soit dirigée, soit en étude, soit en classe. On comprend que la lecture est un des plus puissants moyens de développement et d'éducation qui se puissent trouver.

M. Francisque Sarcey, dans un article de l'*Estafette*, exprime la crainte que, si les maîtres le comprennent, les candidats en soient moins persuadés. Le remède, à son sens, serait d'agir sur leurs esprits par une réforme de l'examen. Nul argument ne lui paraît valoir l'espoir du succès, la crainte de l'échec. Voici comment il termine son article :

De toutes les parties qui composent l'examen du brevet supérieur, c'est, je crois, une vérité certaine, et M. le ministre paraît l'admettre, que la plus importante est de beaucoup la partie littéraire. Sans doute il est souhaitable qu'une jeune personne sache l'algèbre, la chimie et résolve des équations de second degré; qu'elle soit une encyclopédie vivante et rende des points au dictionnaire de Larousse. Mais enfin on m'accordera bien que ce que l'on doit chercher d'abord en elle, c'est un jugement sain, un esprit cultivé, un raisonnement juste, un goût affiné, toutes choses qui ne s'acquièrent qu'en lisant de bons livres, en se les assimilant par la réflexion, en s'en pénétrant.

Lire de bonnes choses, les bien lire et se rendre un compte exact de celles qu'on a lues, c'est là le meilleur de l'éducation. On est toujours à même, plus tard, si l'on a besoin d'une formule de chimie, de la chercher dans un livre de science; quand on ne s'est pas nourri, enfant, du dix-septième siècle, jamais on ne comblera cette lacune.

Eh bien! mon cher Buisson, la partie littéraire ne pèse pas d'un poids plus lourd dans la balance de l'examen que les autres parties du programme; le coefficient est le même.

Qu'arrive-t-il?

C'est que toutes les élèves se disent : « Bah! sur le *Misanthrope*, avec un résumé appris par cœur et quelques lignes de critique, je répondrai toujours quelque chose. Mais si en chimie, ou en histoire, je tombe sur une question que je ne sais pas, jamais je ne m'en tirerai. » Et alors, on plante là le *Misanthrope* et l'on s'extermine à apprendre par cœur les traités de Louis XIV avec leurs dates, et les nomenclatures de la chimie, dont il ne restera plus rien dans la mémoire trois mois après l'examen.

Et ne me dites pas que les choses ne se passent point de la sorte. Informez-vous, non pas près des directrices d'école normale, qui luttent contre cet esprit et n'ont pas intérêt à vous le découvrir; mais

près des mères de famille, chez qui une jeune personne pioche son examen. On vous dira que partout, à moins que la mère n'ait beaucoup de bon sens et une main très ferme, la pauvre enfant se colle sur la mémoire un indigeste amas de connaissances plus ou moins nécessaires, et qu'elle néglige, comme à peu près inutiles à l'examen, ces belles lectures dont M. le ministre parle en termes magnifiques.

Je voudrais que le coefficient de la partie littéraire fut double; mais je voudrais aussi, par contre, que le temps donné à cette partie de l'interrogatoire fût double aussi.

Les professeurs chargés de cet examen sont très intelligents; mais ils n'ont pas le temps de causer avec la candidate, de s'assurer si elle répète des jugements appris ou si elle a lu elle-même.

Cela est triste à dire, mais c'est la vérité : de toutes les parties de l'examen du brevet supérieur, c'est presque toujours la plus faible. Ces jeunes filles qui sont si ferrées sur les dates et sur les x, sont d'une prodigieuse ignorance sur la littérature francaise. Il est très rare — vous pouvez le demander à vos examinateurs — il est très rare qu'elles répondent en filles qui ont lu, qui ont compris, qui sont au courant.

Elles n'y sont pas. Comment n'ont-elles pas la rage de la lecture, je n'en sais rien. Mais la plupart ne lisent que ce que la maîtresse ou le maître lit avec elles, et c'est toujours peu de chose.

Tout cela changerait, si elles se disaient qu'il leur faudra, au jour de l'examen, converser une bonne demi-heure avec un monsieur qui ne se contentera pas d'un résumé tel quel de l'œuvre, mais qui prendra un morceau, demandera quelle est sa place dans l'ouvrage, quel rapport il soutient avec le reste; qui poussera par ci par là des pointes dans les écrivains d'à côté, tâtant sur plusieurs points où en est l'éducation classique de l'aspirante.

Ce que M. F. Sarcey dit des jeunes filles, il l'applique, bien entendu, aussi aux jeunes gens. Son procédé peut être bon, c'est à voir. Mais ce qui est certain, c'est que tout procédé qui déterminera notre jeunesse, et surtout celle qui se destine à l'enseignement primaire, à connaître les écrivains français, à les comprendre, à les goûter, à vivre dans leur société et dans leur conversation, sera le bienvenu. Il suffit de la décider à tremper ses lèvres à la coupe; elle sera tout heureuse ensuite de s'y désaltérer à longs traits.

Jules Steeg.

L'INDÉPENDANCE DE L'UNIVERSITÉ [1]

Dans la même semaine où un des nôtres, — un des meilleurs et des plus aimés, — M. Charles Dupuy, défendait avec éclat à la tribune de la Chambre des députés le budget de l'instruction publique, et gagnait, de concert avec le ministre, une des plus heureuses victoires parlementaires pour l'Université, paraissait un volume de M. Adrien Dupuy, frère de notre sympathique rapporteur, lui-même professeur au lycée Henri IV, sous ce titre : *L'État et l'Université, ou la vraie réforme de l'Enseignement secondaire.* Des discours de l'un au livre de l'autre, il y a plus qu'une ressemblance fraternelle : le souffle en est le même; c'est, avec la seule différence des milieux et des tempéraments, le même esprit, le même et profond amour pour l'Université et pour la République.

C'est vraiment un livre viril que celui de M. A. Dupuy, c'est plus un acte qu'un écrit. La circonstance qui a déterminé cette publication, c'est l'apparition du petit volume que nous avons pris la liberté de signaler naguère [2] à nos lecteurs, malgré son titre qui semblait nous l'interdire : *Enseignement secondaire, Instructions, programmes et règlements.*

Avec un franc parler que nous ne songeons même pas à relever et qui pourtant n'a jamais eu cours sous d'autres régimes, M. Dupuy se prend à étudier ce qu'il appelle la « crise de l'enseignement secondaire », et sur plus d'un point il exprime tout haut les regrets et les inquiétudes que lui laissent certains passages des *Instructions* officielles ou semi-officielles.

Il est bien entendu que nous n'analyserons pas ce travail, dont plusieurs parties sont trop en dehors de notre cadre pour que nous tentions de les y faire rentrer; mais sur quelques points où les deux domaines se touchent, il nous semble d'un vif intérêt, même pour nous « primaires », d'entendre les conseils, quelquefois

---

1. *L'Etat et l'Université ou la vraie réforme de l'enseignement secondaire*, par Adrien Dupuy. Paris, Léop. Cerf, in-18 jésus, 288 pages.

2. Voir la *Revue pédagogique* du 15 octobre dernier.

les reproches qu'adresse à nous et à d'autres ce professeur de l'enseignement secondaire.

Une première vérité qu'il nous rappelle, celle par où il commence et par où il finit son ouvrage et qui à vrai dire le pénètre tout entier, c'est l'importance politique et sociale de l'enseignement secondaire dans notre pays. L'école primaire façonne la masse des électeurs et dès aujourd'hui pèse heureusement d'un grand poids sur les destinées du suffrage universel, notre grand instrument de gouvernement; il n'en reste pas moins vrai que c'est le lycée ou le collège qui prépare à la vie publique la jeunesse cultivée, qui donne l'orientation première aux fils de cette bourgeoisie qu'on appelle encore la « classe dirigeante », mot qu'il faut se hâter d'employer avant qu'il ait tout à fait cessé d'être vrai.

« Or, — dit l'auteur, — et c'est là notre malheur, cette jeunesse est par le fait même de son éducation divisée en deux camps : ici, les élèves du clergé, instruits à détester ou à mépriser le gouvernement républicain; là les élèves de l'Université, c'est-à-dire, jusqu'à preuve du contraire, les élèves de la République. »

De là, au point de vue national, la grande portée et la capitale influence de l'enseignement secondaire, « qui, suivant l'occurrence, donnera à l'État ou des serviteurs ou des ennemis... Le triomphe des établissements publics sur les établissements privés est une œuvre de première utilité, à laquelle les bons citoyens n'ont jamais refusé leur concours, plus indispensable aujourd'hui que jamais. » Est-il besoin de dire qu'au premier rang des « bons citoyens » que doit toucher l'intérêt patriotique de cette lutte se placent les membres de l'enseignement primaire public? On assure pourtant qu'il y a quelquefois indifférence réciproque ou, qui pis est, concurrence sinon jalousie entre les deux ordres d'enseignement. On parle du tort que peut faire l'enseignement primaire supérieur, par exemple, à l'enseignement secondaire spécial, ou l'école primaire ordinaire à la classe primaire du lycée. Ici, M. Dupuy n'hésite pas à indiquer en passant une réforme que d'autres bons esprits ont déjà eu le courage de réclamer dans une pensée d'amélioration sociale autant que pour le bien des études. On se rappelle les fortes pages de M. Maneuvrier sur « *l'unité dans l'Université* » ; revendiquant

« l'égalité dans la première instruction, qui justifierait l'égalité dans le droit de suffrage et deviendrait la substance et le soutien de notre institution démocratique [1] ». M. Dupuy y insiste avec d'autant plus de raison qu'il n'exagère pas la portée de la mesure.

Ceci nous touchant de près, voici le passage même : « L'Université s'est donné inconsciemment le tort de n'être pas assez abordable aux élèves qui peuvent lui venir de l'enseignement primaire. Puisque les études classiques proprement dites ne commencent plus qu'à la sixième, il aurait fallu ne pas laisser aux classes de septième, huitième, neuvième, etc., leurs programmes spéciaux. Comme ce ne sont après tout que des classes primaires, on devait avoir le courage de leur restituer leur vrai caractère et d'en faire tout simplement les divisions d'une école primaire et enfantine, annexée au lycée et ne différant des autres écoles du même ordre que par la non-gratuité. De la sorte, à leur entrée en sixième, qu'ils vinssent du lycée même ou du dehors, les élèves se seraient trouvés dans des conditions d'égalité parfaite, et, à défaut de la communauté d'origine, ils auraient eu la communauté de culture, ayant tous été formés d'après la même méthode. C'était le vrai moyen d'empêcher le découragement et le dégoût trop fréquents chez les nouveaux venus de la sixième, et aussi de prévenir des récriminations, qui ont de l'écho ailleurs et qui risquent de faire naître dans les écoles primaires un préjugé peu favorable au lycée et, par conséquent, nuisible à son recrutement. Il y a là une petite réforme à opérer, qui ne présente aucune difficulté et dont on peut attendre d'excellents effets. »

Ce défaut de « raccord » entre l'école primaire et le lycée n'est qu'un détail. Bien plus rudes sont les critiques qu'adresse M. Dupuy à l'Université sur le mal qu'elle se fait à elle-même en accueillant, — faut-il dire avec une générosité chevaleresque ou avec une légèreté toute française, ou encore avec une naïveté de bon vouloir plus touchante que sage, — tout ce qu'on met dans la circulation pour la discréditer, pour lui nuire sous prétexte de la corriger. Tantôt c'est la pédagogie qui éclate en « discours creux » et donne à entendre que tout est à refaire, que nos maîtres ne

---

1. Maneuvrier, *L'Éducation de la bourgeoisie sous la République*, pp. 83 et suivantes. Voir la *Revue pédagogique* du 15 décembre 1887.

se sont pas doutés jusqu'ici des merveilles inventées par les Basedow et les Pestalozzi. Tantôt c'est l'hygiène qui représente nos lycées comme des geôles, nos pauvres collégiens comme autant de prisonniers de Chillon. Une autre fois, c'est la campagne contre l'internat, ou bien « la chimère du *surmenage* », ou encore quelque nouvelle « réforme des programmes », dont le premier effet et peut-être le seul sera d'ébranler la confiance dans le régime existant. — « Que dirait-on, dit M. Dupuy dans une boutade que le dépit lui arrache, que dirait-on d'un propriétaire qui, pour mieux louer son immeuble, irait crier partout : « Ma maison » menace ruine, les murs sont lézardés, le toit est à jour. La pluie » et le vent y entrent comme chez eux ; et je n'ai rien épargné » pour avoir le concierge le plus hargneux du monde. » — Ce langage ridicule est justement celui que nos pédagogues ont fait tenir à l'Université, depuis quelques années. »

A force d'empressement à nous « réformer », à force de loyauté à reconnaître nos défauts, à déprécier, voire même à calomnier nos institutions, nous perdons de vue l'intérêt majeur et la bataille décisive où nous sommes engagés et le pays avec nous. Le père de famille que nous avons, par toutes nos revues et tous nos journaux, mis en garde contre les inconvénients, les périls même de l'internat universitaire, finira par nous croire sur parole. « Il se rappellera, bon gré mal gré, que les lycées ne sont pas seuls à recevoir des pensionnaires ; qu'il y a de par le monde des gens accueillants et hospitaliers, qui, loin de mal penser de l'internat, ne veulent chez eux que des internes : gens discrets, gens raisonnables, gens de ressource pour les familles. Il se demandera pourquoi il ne se déchargerait pas sur eux d'un soin qui pèse à ses faibles épaules. Cette pensée, une fois entrée dans son esprit, y fera du chemin et ne tardera pas à lui dicter la résolution que l'on devine. »

Il y a, dans ce livre, deux grandes thèses qui sont comme les deux faces de la même idée, l'une pédagogique, l'autre politique.

Au point de vue pédagogique, M. Dupuy trace les grandes lignes non d'un programme, — il est guéri de la foi à ce genre de documents, — mais du plan d'instruction et d'éducation qui, suivant lui, répondrait aux besoins du pays et à la mission de l'Université. Il en développe trois points essentiels : l'enseigne-

ment littéraire, l'enseignement historique, l'enseignement philosophique. Dans chacun de ces trois chapitres abondent les vues personnelles, les remarques originales. Et elles nous sont présentées, contrairement aux habitudes universitaires, non pas sous une fine enveloppe aux mille nuances fugitives, mais au contraire en toute franchise et toute simplicité, sans ménagements ni raffinements, sans autre apprêt qu'une langue ferme, nette, chaude et colorée. C'est certainement un des livres qui donnent le plus l'impression du « livre de bonne foy »; on est presque étonné d'avoir affaire à un esprit qui a le courage de penser simplement et de dire comme il pense. Pour lui, instruire, ce n'est pas autre chose que former des esprits et des caractères; le dilettantisme pédagogique, ou littéraire, ou critique, ou historique, lui fait tout l'effet d'une défaillance de la part des maîtres, pour ne pas dire d'une trahison. Ce n'est pas pour cela que la nation leur confie ses enfants, elle a besoin d'hommes et non de beaux-esprits.

Il faut entendre M. Dupuy lui-même exposant avec force comment et pourquoi, dans la littérature elle-même, il dirait peut-être dans la littérature surtout, il y a autre chose en jeu qu'une question de forme, de bien dire et d'élégance. « Notre littérature, dit-il, n'est pas seulement une des plus parfaites par la beauté de la forme. Elle est aussi une des plus substantielles et des plus suggestives. Si elle procure déjà le plaisir délicat de l'admiration, elle donne par surcroît, et c'est là son plus beau privilège, avec la connaissance de notre passé et des phases de notre vie intellectuelle et morale, l'explication de nos tendances actuelles et de nos opinions. Ce sont les lettres qui ont fait nos mœurs et notre vie politique, telles que nous les avons sous les yeux; ce sont les lettres qui ont préparé tous les événements accomplis depuis un siècle. Pour peu que nous voulions marcher avec notre temps et nous inspirer de son véritable esprit, nous n'avons rien de mieux à faire que de le puiser, cet esprit, à la source même d'où il sort. C'est le moyen de l'avoir dans toute sa pureté. Pascal disait de la Bible qu'elle était à la fois l'histoire et la loi du peuple juif. Notre littérature aussi est notre histoire et notre loi. Elle nous offre des préceptes avec des idées; elle est le tableau et la critique de nos mœurs; pour tout dire d'un mot, c'est la conscience de la nation. »

se sont pas doutés jusqu'ici des mer
dow et les Pestalozzi. Tantôt c'est
lycées comme des geôles, nos pau
de prisonniers de Chillon. Une a
tre l'internat, ou bien « la chi
quelque nouvelle « réforme des
et peut-être le seul sera d'él
existant. — « Que dirait-on
le dépit lui arrache, que
mieux louer son immeul
» menace ruine, les mur
» et le vent y entrent
» pour avoir le concier
gage ridicule est just
tenir à l'Université,
A force d'empres
à reconnaître nos
nos institutions,
bataille décisive
Le père de fami
nos journaux,
même de l'int
« Il se rappel
seuls à rec
des gens ac
l'internat,
gens rais
demander
qui pèse
son espr
résoluti
Il y
deux
« Au
ligne
de d

onseil adressé à
un enseigne-
routines et des
ries de la mode,
du bon sens fran-
au présent et con-
oubliant jamais que
ment des condescen-
qui ne vont à rien
émocratie, bref aussi
ants » d'aujourd'hui
à ne pas faire le jeu de
Voltaire, nous ramènent
le comte de Mun.
retrouver notre universi-
arme et nous avertissant de
à l'Université une doctrine,
science. Flotter soi-même à
jeunes esprits qu'on est censé
d'âme » où l'indifférence s'ap-
modération, ce serait pour le
entendre son mandat. Et afficher
neutralité, bonne tout juste à
de la part du gouvernement de
à l'ennemi. C'est une fort belle chose
plus digne de respect que les très vieux
faut pas perdre si bien les yeux à les
à ne plus savoir lire ces vérités autre-
histoire a écrites en gros caractères. Il est
admirer le moyen âge, il ne l'est pas de s'y
r nos élèves avec nous en leur parlant
bon vieux temps et en traitant sèchement ou
temps épiques de la Révolution ou l'histoire de

apprécier ici les propositions de M. Dupuy, il fau-
dans le vif de l'examen des procédés scolaires qu'il
aux professeurs d'histoire. Tous ceux qui enseignent
normales liront avec fruit, nous pouvons le leur

..s d'excellente pédagogie pratique, au moins
.. à ces établissements qu'aux lycées et collèges.
..ils enfin pour la philosophie. Nous n'en discuterons
..neur, qui soulèverait plus d'une objection. Signa-
..nt l'insistance de M. Dupuy pour la suppression de
..sique, pour la réduction de la psychologie à des exer-
..lyse et d'observation, et surtout pour la large part à
centre même de cet enseignement, à l'étude approfondie
..te de la morale, la seule partie du programme, prétend
..r, qui soit toujours sacrifiée. Il croit au contraire qu'elle
..ait occuper la place d'honneur dans les lycées de la Répu-
..ue, des premières années d'études jusqu'aux dernières; il en
..sse le plan suivi et détaillé, qui commence par la culture du
..ens moral chez l'enfant et qui se termine chez l'adolescent par un véritable cours d'économie sociale où seraient traitées toutes les questions vitales pour une société comme la nôtre. « De la sorte, conclut-il, pendant toute son éducation et principalement pendant les trois dernières années, l'élève de l'Université aurait constamment sous les yeux l'image de ses devoirs de toute nature; il les étudierait à loisir et dans les moindres détails, et lorsqu'il se séparerait de ses maîtres, il n'aurait qu'à les remercier de l'avoir si bien muni pour l'existence. »

Ce dernier mot rend particulièrement bien la pensée intime de l'auteur : c'est ce que nous appelions tout à l'heure la pensée politique, celle qui donne au livre son accent, celle qui justifie le titre très significatif : *L'État et l'Université*.

« Une erreur trop fréquente, dit M. Dupuy, et dont les effets peuvent être fâcheux, est celle qui fait confondre l'*État* et le *gouvernement*. Le gouvernement n'est que le mandataire de l'État, et, comme tous les mandataires, il peut être maladroit, il peut être infidèle. Nous n'en avons eu que trop de preuves en ce siècle. Quand la Restauration laissait la Congrégation mettre la main sur le pouvoir, elle trompait l'État. Quand la monarchie de Juillet compromettait la paix publique par son refus d'étendre le droit de suffrage, elle manquait à son devoir envers l'État. Quand un pacte honteux associait les convoitises du clergé aux appétits des gens du Deux-Décembre, l'État était odieusement trahi. Enfin, pour trancher une question trop souvent posée, il est hors de

doute que, si jamais les membres de notre gouvernement s'avisaient de ne pas appliquer la loi scolaire et la loi militaire dans leurs prescriptions essentielles, l'État se plaindrait justement de leur défection et ferait bien de leur retirer sa confiance et ses pouvoirs. »

Qu'est-ce donc que l'État? C'est la nation, la nation souveraine, la nation sans maître ni tuteur qu'elle-même, c'est la société qui, ayant fait triompher en 1789 le principe de la sécularisation, en a poursuivi depuis lors et consommé l'application dans tous les domaines et dans tous les sens. L'État, c'est nous.

Servir l'État, c'est-à-dire fournir à la société laïque de bons serviteurs, telle est la mission et la raison d'être de l'Université. Cette simple définition suffit pour faire éclater le sophisme de ceux qui vous parlent de « l'indépendance » nécessaire à l'Université, comme on parlait jadis des franchises et privilèges du Parlement ou de tel autre corps constitué.

Il n'y a pas de pire contresens, ou plutôt il n'y a pas de nonsens plus creux, que de concevoir l'Université à part comme une sorte de monde fermé, mettant son honneur à se distinguer de l'État, c'est-à-dire à se détacher de la patrie.

Et pourtant, si M. Dupuy est bien informé, cette erreur serait encore assez fréquente dans les rangs de l'Université. De bons esprits et de parfaits honnêtes gens auraient de la répugnance à paraître « s'inféoder » à l'État, à proclamer qu'ils en ont l'esprit, c'est-à-dire l'esprit laïque, à laisser croire qu'ils en sont les mandataires et les fondés de pouvoir. Témoigner son dévouement à la France et à la République, qui sont tout un, c'est une manifestation qu'ils évitent. « Les uns craignent qu'on n'y voie une flatterie au pouvoir, les autres une preuve d'exaltation ; d'aucuns se disent que l'État est bon prince et qu'il vaut mieux oublier ce qu'on lui doit que d'encourir, en s'acquittant avec lui, la haine de ses adversaires ; d'autres enfin allèguent le besoin de ménager les familles, comme s'il y avait encore chez nous des enfants de familles cléricales ou réactionnaires ! » C'est pour ceux de ses collègues que retiennent de tels scrupules que M. Dupuy a pris la plume ; c'est à eux qu'il essaie de faire entendre que si l'Université n'est pas l'État enseignant, elle n'est rien ; que si le professeur n'est pas l'éducateur investi de la confiance de la nation, parlant

et agissant pour elle, ému de ce qui l'émeut, croyant à ce qu'elle croit, voulant ce qu'elle veut, et soufflant son esprit aux jeunes générations, il ne fait qu'un métier de grammairien ou de rhéteur, à la manière antique.

Pour rassurer les craintifs, pour échauffer les tièdes, pour entraîner les hésitants, M. Dupuy ne néglige rien. Un coup d'œil sur les phases diverses de l'histoire de l'Université depuis 1808 montre, à l'honneur de ce grand corps, comment le génie de Napoléon et l'art consommé de la Restauration ont échoué dans la double entreprise d'en faire un instrument de règne et une succursale de l'Église. Créée tout exprès pour être dans la main du pouvoir et pour passer de là dans celle du clergé, l'Université, par une sorte d'admirable instinct d'honnêteté, s'y est refusée. En dépit de son origine, en dépit des persécutions qui essayèrent de châtier les premières résistances, l'Université ne s'agenouilla pas devant « le trône et l'autel ». Au contraire, « elle prit peu à peu les opinions de l'opposition libérale et contracta avec la société laïque une alliance qui jusqu'à ce jour n'a pas été rompue. C'est de ce moment que date véritablement l'Université, car c'est alors qu'elle devient une personne morale. Une heureuse destinée, à son insu, malgré elle peut-être, l'orienta vers la liberté et la raison. A partir de la suppression de l'École Normale, de la suspension du cours de Guizot et de Cousin, elle entre, pour n'en plus sortir, dans la bonne voie. Unie intimement à la vie de la nation, elle ressent le contre-coup de toutes les mesures d'oppression, comme elle bénéficie de tous les progrès de la liberté. A la révolution de Juillet, elle prit part à la lutte et recueillit le fruit de la victoire. Ses trois grands hommes devinrent les conseillers du nouveau gouvernement; l'un d'eux finit par en être le chef. » Puis vient le grand assaut livré à l'Université par l'infatigable ennemi des institutions libres, et la loi du 15 mars 1850 eût bien marqué la la fin de l'Université si elle n'avait eu en elle-même une réserve de foi et d'énergie morale qui lui fit attendre des jours meilleurs. Ces jours sont venus avec la troisième République, dont le premier soin et dont les seules prodigalités ont été pour l'enseignement laïque à tous ses degrés.

Est-ce le moment, pour l'Université, d'affecter, en retour, la froideur, l'indifférence, la « neutralité politique »? Ici, M. Dupuy

éclate. Cette prétention à la « neutralité » révolte son bon sens et son honneur. Comment! vous serez neutres entre la République et ses ennemis! Vous la traiterez comme un de ces « partis » entre lesquels votre facile libéralisme tient la balance égale! Vous vous ferez applaudir pour votre bon ton, votre impartialité, votre détachement des « passions politiques »! Et vous ne voyez pas ce que vous gagnez à ce jeu : les uns vous accuseront d'ingratitude, les autres d'hypocrisie, et tous auront raison. Vous ne voyez pas qu'à fuir ainsi l'apparence d'une doctrine et d'une conviction, vous n'enseignerez qu'une chose à vos élèves, c'est à n'avoir eux-mêmes ni conviction, ni doctrine. — « Oh! moi, je ne fais pas de politique ». — Nous savons ce que cela veut dire et qu'une telle proclamation d'abstention est un dissolvant bien pire que ne seraient les plus regrettables écarts de paroles. Dans un pays qui, soit au dedans, soit au dehors, a besoin de la concentration de toutes ses forces vives et d'un suprême effort pour rester ou redevenir ce qu'il doit être, vous préparez la jeunesse, par votre silence et par vos sourires, par votre réserve et par vos sous-entendus, à ne rien croire et à ne rien vouloir, à se plaire eux aussi dans une élégante indétermination, à professer pour tous les régimes une indifférence dédaigneuse, à regarder enfin comme des étrangers le spectacle de leur pays que se disputent deux esprits opposés, l'esprit de 1789 et celui de la contre-révolution.

Ce n'est pas, il est vrai, sous une forme si franche et si crue que l'on présente ce droit de l'Université à rester impassible témoin de la lutte sans y prendre part. La mode, — car ce n'est rien de plus qu'une mode, — est aujourd'hui à ce qu'on nomme la « tolérance ». Ici, M. Dupuy a autant de finesse qu'il a de force ailleurs. Nous gâterions à vouloir les abréger les pages piquantes où il prend à partie, sur cette prétention de nous inculquer la « tolérance » et autre chose avec elle, d'abord M. Renan pour une amusante anecdote qui ne prouve que l'esprit du conteur, puis M. de Vogüé pour cette « fameuse rêverie politico-religieuse » qui, dit-on, attire la jeunesse dans la douce pénombre d'un mysticisme crépusculaire, puis enfin les rapports joints aux *Instructions* elles-mêmes : il croit y retrouver, çà et là, quelques traces de ce malheureux penchant de l'enseignement secondaire laïque à se faire trop sage et trop petit, à nous recommander tant

de conciliation et d'atténuation et de circonspection, tant d'égards pour l'opinion adverse et tant de mesure dans la nôtre, qu'il est difficile qu'un tel enseignement contienne encore une éducation, surtout une éducation civique.

Notre auteur n'est pas homme à approuver de près ni de loin l'esprit d'intolérance, tout son livre en respire l'horreur. Mais il pense, et c'est là ce qui l'a décidé à écrire, que pour être quelque chose, il faut être quelqu'un, et que pour cela il faut savoir ce que l'on veut et le dire. Prétendre rester à égale distance entre la *Déclaration des droits de l'homme* et le *Syllabus*, c'est être trop simple ou trop habile. Se défendre de prendre parti pour la société laïque ou pour le cléricalisme, de quelque nom qu'on le rajeunisse, c'est une attitude que peut soutenir à la rigueur un particulier tout à ses affaires. Mais être professeur, être tous les jours en contact avec la jeunesse, tous les jours amené à lui parler d'histoire et de morale, de littérature et de philosophie, de tout ce qui émeut jusqu'au fond de l'âme l'homme et l'humanité dans le passé et dans le présent, et faire profession de n'avoir pas pris parti, — quel supplice si cette neutralité est feinte! quelle nullité si elle est réelle! Il n'y a ni éducation ni enseignement possible sans de grands « partis-pris » généraux, qui n'ôtent rien au libre essor de l'esprit, mais qui lui donnent une direction. Savoir où l'on va n'est pas une étroitesse, surtout quand on se charge de conduire les autres. Il peut être spirituel et il est assurément commode de faire montre d'un aimable scepticisme dans un salon, mais dans une classe c'est tout autre chose. Là notre auteur n'entend pas raillerie, et au moindre symptôme qui lui ferait craindre de trouver dans l'Université une Célimène, il aurait pour elle le rude amour et la franchise bourrue d'Alceste.

« Je crois inutile de conclure », dit M. Dupuy. Et la conclusion n'en jaillit pas moins, vive et généreuse, sous sa plume. Il souhaite que l'on réagisse contre une certaine campagne qui se fait sourdement pour fausser la vieille tradition et le « loyalisme » de l'Université. Il faut s'affirmer. Personne ne nous demande de partir en guerre, de faire du prosélytisme ni politique ni autre. Il n'y a nul danger que nous manquions au strict respect que nous devons à la volonté des familles. Suivant le mot charmant de Jean Macé, nous ne faisons pas des élections, mais nous

faisons des électeurs. Aussi, ne laissons pas trop dire sans les rétorquer les habiles gens qui s'en vont insinuant que l'Université est une maison de bonne compagnie où l'on ne se prononce pas entre l'État et l'Église, où l'on a trop de goût pour avoir une opinion, trop de monde pour être exclusif, et d'où l'on éconduit poliment comme deux fâcheux l'esprit laïque et l'esprit clérical, comme s'il était possible d'en inventer un troisième, à moins que ce ne soit l'esprit de corps? La vérité est qu'il faut choisir et que, de fait, l'Université a choisi : M. Dupuy a raison de terminer par cette affirmation.

Calme et patiente, modérée et réfléchie, par tempérament autant que par devoir, l'Université, quoi qu'en peuvent dire quelques nouvellistes, n'a pas changé. Elle ne songe pas à renier son passé libéral. Elle laissait dire, il y a cinquante ans, ceux qui la dénonçaient comme un repaire de socialisme, elle laisse dire aujourd'hui ceux qui voudraient lui faire une réputation d'indifférentisme et d'abstentionnisme. Que demain les circonstances l'appellent à élever son drapeau, on verra bien qu'elle n'en a pas d'autre que celui de l'État laïque et républicain.

L'immense majorité de ses maîtres, sans faire plus qu'autrefois un étalage déplacé de ses opinions, est et restera profondément dévouée à la cause des libertés publiques et de la souveraineté nationale; elle ne fera pas grand état de ces bons conseillers — car ce sont les mêmes — qui, après avoir proposé la fameuse « République sans républicains », lui recommanderaient aujourd'hui une éducation sans éducateurs et des lycées nationaux sans esprit national.

L'immense majorité de ses élèves sortira des lycées, tout aussi bien que de nos écoles, trop imprégnée des principes démocratiques pour se laisser donner le change ni par les sceptiques déguisés en « tolérants », ni par ces doux et délicats indécis qui, las de pleurer l'ancien régime, finiront, n'en doutez pas, par embrasser le nouveau, le jour où ils se croiront de force à l'étouffer.

F. Buisson.

LA PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION
D'APRÈS HERBART

(5e article.)

X

(Lettre 25.)

Dans la mathématique pure, quand les théorèmes sont démontrés, tout est dit. Mais dans la mathématique appliquée il faut mesurer jusqu'où s'étend l'application des principes. Or la psychologie est une application de la mathématique, et, de plus, nulle part peut-être il n'est aussi nécessaire de parcourir exactement la sphère de tous les cas possibles qui sont compris dans une formule. Rien de plus important d'ailleurs pour la pédagogie.

Le mot *formation (Gestaltung)* peut servir à désigner le procès de l'importante action mentale que l'on va maintenant étudier, et il convient aussi bien aux formes esthétiques, ou mathématiques, ou logiques, qu'aux formes empiriques et purement sensibles. Nous n'exigerons pas, il est vrai, en général, de notre élève, qu'il forme quelque chose de *nouveau;* mais l'objet que nous lui offrons *tout formé*, nous demanderons du moins qu'il le reproduise *par sa propre action.* Sachons donc d'abord en quoi consiste le procès de l'action formatrice.

L'élément le plus simple de toute formation est une file *(Reihe).* Car dans une forme donnée, l'intervalle des parties peut varier de bien des façons; mais il est d'une simplicité parfaite là où chaque membre, comme dans une file, a sa place déterminée par un membre qui le précède et un membre qui le suit. Les mots *droite* et *gauche*, *haut* et *bas* indiquent des déterminations de cette sorte.

Cela posé :

1° Les files se distinguent déjà d'après leur longueur.

Soit *a* une représentation qui est fondue avec *b*, qui l'est moins avec *c*, moins encore avec *d*, etc. Appelons *p* le dernier membre de la file, celui avec lequel *a* pourrait encore se fondre avant

d'être refoulé de la conscience. La longueur de *a* à *p* est ce que nous nommons la *longueur normale.* — Par suite, une file qui s'étend jusqu'à *r* ou *s* n'est plus liée par le moyen de *a*, mais par la fusion de *b*, ou de *c*, ou de *d*, etc., avec les membres suivants. Supposé donc qu'une file qui dépasse la longueur normale doive être reproduite dans la conscience, ce n'est pas dans *a* qu'il faut chercher la force nécessaire pour cette reproduction. A moins de recourir à la mémoire ou à quelque autre faculté de l'âme, explication absurde, — nous supposerons que c'est dans *b*, ou *c*, ou *d*, etc., que gît le principe explicatif. — Toutefois, écartons ici ce cas, en raison de la complication qu'il présente. Considérons seulement une file telle que sa reproduction dépende toute du premier membre, c'est-à-dire une file ayant la longueur normale. Le premier membre dans la reproduction, le membre reproducteur, appelons-le P ; et les membres suivants, qui sont reproduits par son moyen, appelons-les π, π', π'', π''', etc. Par exemple, vous demandez à un élève les noms des rois de Rome, et il vous les défile depuis Romulus jusqu'à Tarquin. L'idée des rois de Rome dans la tête de l'élève, c'est ce que nous désignons par P, et Romulus, Numa, Tullus, etc., répondent à π, π', π'', etc.

2e Le degré de la liaison qui existe entre les membres de la file est plus ou moins fort ou faible.

Si *a* s'est abaissé vite dans la conscience, tandis que *b*, *c*, *d* nous étaient donnés successivement, ce qui, restant de *a*, s'est fondu avec les membres suivants, a dû se trouver plus petit que si *a* s'était abaissé lentement. La formation de la file n'a donc pas pu bien réussir. Aucune faculté de l'âme ne saurait remédier à ce défaut. Le remède, c'est la répétition : « *repetitio est mater studiorum.* » Avec la répétition s'accroîtra le degré de liaison entre les membres de la file.

Les files mal liées sont comme *escarpées*, et l'on peut les nommer ainsi ; les files bien liées sont unies ou *planes*.

3° La file peut être telle que toutes ses parties soient pareilles, ou telle que ses parties ne le soient pas.

Ce qui est variable alors, c'est la force de chaque membre en particulier, ou c'est le degré de liaison des membres entre eux. Les membres les plus forts peuvent être au commencement, ou à la fin, ou au milieu. Lorsqu'une file offre un rythme (comme dans

la poésie ou la musique), les membres les plus forts doivent leur prérogative, soit à leur énergie, soit à leur durée.

4° Une file en apparence unique peut résulter en réalité de plusieurs files, où trouvent place les différences précédentes.

On apprend à un élève un mot long et difficile; comme du premier coup il ne le retient pas bien, on le lui répète, en parlant lentement. Or un mot est une file de voyelles et de consonnes. Chaque fois qu'on le redit, cette file se forme dans la tête de l'élève, et d'une façon variable. Il y a là, par conséquent, plusieurs reproductions différentes répondant à la même file, et la reproduction finale, qui paraît simple, n'en est qu'un *complexus*.

5° La reproduction d'une file peut dépendre de circonstances qui sont variables.

Souvent il arrive qu'un écolier paraît avoir oublié aujourd'hui ce que demain il se rappellera sans avoir eu besoin de le rapprendre; et si l'on compare les écoliers entre eux, on voit que celui qui saisit le plus vivement les choses n'est pas toujours celui qui sait le mieux les ressaisir. D'où la doléance connue : qui apprend vite, ne retient pas longtemps.

6° Pour nous rapprocher du cas où il s'agit de la composition de plusieurs files entre elles, pensons à l'espèce de file qui fait un retour sur elle-même; à un chant, par exemple, dont la première partie ou dont une partie suivante se répète. Cette forme apparaît dans tout ce qui s'offre à nous comme circulaire ou comme périodique.

7° Dans une file dont les membres ne sont pas semblables, tel de ces membres enferme à son tour toute une file et la domine. (Exemple : une classification, où les caractères des espèces sont coordonnés entre eux.)

8° Autre cas de composition : un membre, ou plusieurs, d'une file principale, peuvent former des files *latérales*. La file latérale est telle que, pendant qu'on la suit, on n'avance pas dans le sens de la file principale. Exemple : les équations où les coefficients forment eux-mêmes des files. Qu'on pense, en particulier, à ces équations algébriques, où les membres ont pour coefficients des racines plus ou moins complexes. Si vous suivez cette file du coefficient, votre pensée s'arrête en ce point, est emprisonnée dans la puissance à laquelle est portée la grandeur dont vous

calculez le coefficient. Il y a là pour le mécanisme psychique une contrainte qui lui déplaît; et l'on se plaint là-dessus de la *lourdeur* et de la *sécheresse* des sciences.

9° Un membre peut avoir à lui seul, latéralement, plusieurs files qui sortent de lui comme des rayons.

Exemple : dans l'histoire d'un grand État, le moment où il se divise en un certain nombre de petits États. Autre exemple : l'activité d'un grand homme, s'exerçant dans des directions différentes.

10° Les files latérales peuvent communiquer les unes avec les autres.

Tels les rayons d'un cercle, qui communiquent entre eux par les cordes.

11° Quand les représentations se compliquent, chaque élément de ce *complexus* peut être le point de départ d'une file.

Exemple : tout concept d'un objet tombant sous le sens est un complexus de représentations. Eh bien, chacun des caractères sensibles qu'il comprend, peut provoquer l'idée d'une série de changements, et servir ainsi de tête de file.

12° Une file peut, au début, être simple, et, par la suite, se compliquer.

Une mèche soufrée qui, finalement, met le feu à une mine, pourra servir ici de symbole.

Enfin, il y a des files qui sont telles que l'une est l'autre retournée. Exemple : une ligne que l'on considère successivement de gauche à droite, et de droite à gauche; de haut en bas, et de bas en haut; et, d'une manière générale, tout ce qui a la forme de l'espace.

La division précédente suffit, en tout cas, provisoirement, pour marquer combien étendue est l'influence de la formation des files. Le maître qui ignore comment elles se forment, et qui ne s'en inquiète pas, émet une étrange prétention, s'il demande à l'élève de les former et de les reproduire.

(Lettre 26.)

Quand on a reconnu, par l'analyse, les différents cas de la question à traiter et qu'on les a embrassés dans leur ensemble, on ne se trouve guère encore au-dessus de l'empirisme habituel, et

l'on en est encore réduit à cet habituel aveu d'ignorance : comment se fait-il qu'un écolier saisisse facilement une chose qu'un autre a peine à saisir, et que l'un se bute ici, l'autre là ? Et puis, problème non moins obscur, quel est, en chaque cas, le remède spécifique à employer pour le professeur et pour l'éducateur ? Sans promettre là-dessus de grands éclaircissements, voici des considérations qui se rapportent à ces questions, mais qui exigent du lecteur « une certaine patience mathématique » :

On demande à un élève les rois de Rome : P est, par convention, l'idée des rois de Rome dans la tête de cet enfant, c'est-à-dire l'idée reproductrice ; π, π', π'', etc., sont les idées reproduites, Romulus, Numa, Tullus, etc.

D'où vient que P n'évoque pas *en même temps* dans la conscience π, π', π'', etc. — D'où vient encore que, si l'écolier a mal appris, il intervertit l'ordre vrai, et récite, par exemple, comme ceci : Romulus, Ancus, Tullus, Tarquinius, etc. ?

L'origine de la faute est dans la manière dont la représentation P est fondue avec les différents π, π', π'', etc., car tandis que vous parcouriez *sommairement* les rois de Rome avec vôtre élève (une exposition historique d'une certaine étendue ne l'induirait pas en pareille erreur), il vous a écouté tantôt bien, tantôt mal ; la représentation d'un de ces rois s'est tantôt élevée, tantôt abaissée dans sa conscience, parmi mainte distraction et maint arrêt. En conséquence, 1° les noms cités dans cette énumération ont pu ne se fondre que très peu les uns avec les autres ; 2° il est possible qu'une plus grande partie de P se soit fondue avec π''' qu'avec π'', et avec π'' qu'avec π' : auquel cas, l'ordre dans la reproduction est interverti.

La représentation P laisse donc après elle des parties plus ou moins grandes d'elle-même qui sont fondues avec π, π', π'', etc. ; ces parties se succèdent-elles dans l'ordre même où se produit, chez un auditeur pleinement attentif, le défilé que voici : « Les rois de Rome sont Romulus, Numa, Tullus,... Tarquin le Superbe » ? Alors la représentation du roi de Rome s'abaisse par degrés, à mesure que les noms des différents rois sont énoncés. Mais elle ne doit pas cependant s'abaisser à un tel point qu'au moment où l'on nomme Tarquin le Superbe, le concept de roi de Rome ait disparu : sinon, l'on ressemblerait à ceux qui, parve-

nus au bout d'une trop longue file, ne savent plus de quoi il est question. Ce que nous avons appelé la longueur normale de la file est ici excédé.

Quelle est maintenant la gradation en vertu de laquelle, l'écolier, si on l'interroge sur les rois de Rome, pense à Romulus plutôt qu'à Numa, nomme Numa avant Tullus, etc.? Le calcul établit ici une formule mathématique dont le sens est que la représentation P tend à reproduire la liaison formée avec l'un des π, dans la mesure exacte, mais pas plus grande, où cette liaison avait réussi à se former.

Voici la formule de cette loi :

$$\omega = \rho\left(1 - e^{\frac{-rt}{\pi}}\right),$$

r étant la partie de P fondue avec π, ou au moins avec son reste ρ, et ω la partie de ρ que, dans le temps t, l'action de P sur π introduit dans la conscience.

Application : Nous avons déjà parlé de ces *têtes roides*, où la reproduction est entravée. Habituellement, l'obstacle se relâche plus ou moins. Mais supposons le cas extrême, où il ne se relâcherait pas, sans aller cependant jusqu'à abolir la représentation : autrement, ce serait le plein sommeil. Que l'action de l'obstacle, par conséquent, se borne à faire qu'une représentation qui vient actuellement s'ajouter aux autres dans la conscience supporte seule toute la somme d'arrêt qu'elle occasionne : ce qui s'ensuit est facile à prévoir. La limite ρ, de laquelle ω s'approche, est abaissée ; mais ω s'en approche plus vite.

XI

(Lettres 27, 28, 29.)

La considération de l'*action extérieure* succède au problème de la *formation des files*. Mais avant d'en venir là, il vaut la peine de noter l'opinion de Herbart sur l'importance de ces équations qu'il aligne :

« Je souhaiterais vivement de mettre en pleine lumière la signification pédagogique des résultats trouvés ; mais ce n'est pas sans appréhension que je fais cette tentative. Non, sans doute, qu'il me semble difficile de vous faire sortir des notations em-

ployées dans mes formules et de vous ramener au cercle de la pensée pédagogique habituelle. Mais voici la difficulté : ces formules m'apparaissent comme un trésor inépuisable en conséquences, et je ne me flatte pas de pouvoir exposer suffisamment un sujet qui pour moi-même est encore assez nouveau. Ne réclamez donc aucun ordre ponctuel ! »

Nous nous sommes occupés beaucoup des différentes dispositions et particularités qui tantôt s'opposent à l'éducateur pratique comme d'invincibles obstacles, tantôt facilitent sa tâche.

A cette catégorie appartient la manière dont un élève est disposé à l'égard de l'*action extérieure.*

L'un reste patiemment assis; l'autre ne peut se tenir tranquille. Tel ne saurait voir un objet sans frapper dessus, ou sans le retourner, ou sans le mettre de quelque façon de mouvement. Ceux-ci ne desserrent point les dents, ceux-là aiment à parler; ceux-ci sont gauches, ceux-là sont habiles, industrieux, adroits. Cette aptitude à l'action extérieure n'est pas une qualité simple, une qualité dont on puisse dire qu'elle existe ou qu'elle n'existe pas: elle est très multiple, très diverse, et une espèce peut s'en rencontrer là où une autre espèce fait défaut.

Que maintenant cette manière d'être extérieure ait une très grande influence sur l'éducabilité des élèves, personne n'en doute; mais qu'est-ce qui en résulte proprement?

Première remarque qui s'impose : la disposition dont il s'agit n'est pas purement et exclusivement extérieure. Mouvement des mains, mouvement des pieds, ou de la langue, ou de tout autre organe mobile, c'est toujours un mouvement qui est produit par l'esprit, conformément à une finalité, si humble soit-elle, et qui est ajusté à quelque chose : « Je ne sais, dit le maladroit, comment je dois m'y prendre. » Que répond l'éducateur? « Je vais te montrer comment on commence: cherche après cela à continuer. »

Et l'on voit à présent le rapport de ce point avec la théorie précédente. Si quelqu'un ne sait pas commencer sa tâche, ou continuer, c'est qu'il y a chez lui un vice, ou au moins une lacune, dans la formation des files.

Ce que d'ailleurs on se propose de faire ici, ce n'est pas de montrer comment s'appliquent à l'action extérieure les principes ci-dessus énoncés touchant la formation des files, mais de prendre,

s'il se peut, l'action extérieure, qui parle aux yeux, comme moyen de rendre sensible et plus claire la signification encore passablement mystérieuse des précédentes formules.

Supposons d'abord que la série des actions successives dont se compose un acte donné ne subisse aucune interruption, et que tout marche à souhait. De chaque action, une fois faite, résulte, à mesure, une intuition. Cette intuition, dès qu'elle se produit, se fond avec les représentations semblables déjà contenues dans la conscience. Mais les autres représentations que contient également la conscience l'arrêtent, et elle s'abaisse. La place est libre maintenant pour une autre représentation, à savoir pour l'image de l'action prochaine, et c'est cette image en effet qui s'installe à son tour. — Quand la série d'actions commencée s'interrompt, et que l'agent s'arrête à considérer ce qu'il vient de faire, concluez que la file des représentations était trop faible, ou que la sensibilité qui se rapporte à l'action accomplie est encore trop vive.

Prenons un exemple d'action extérieure bien connue du pédagogue : le langage. L'élève parle : le mot qu'il dit, il l'entend; puis ce mot sort de sa conscience; à un autre de prendre sa place. Il se produit alors un double phénomène d'arrêt : arrêt des mots, arrêt des représentations. Car le premier mot est refoulé par le second, le second par le troisième, et ainsi de suite. Mais avec les mots sont liées les représentations. Celles-ci éprouvent donc le même choc, et doivent fléchir dans le même ordre, à un degré suffisant, du moins, pour que la file puisse s'écouler. — Après l'écoulement, tous les membres de la file apparaissent à peu près au même niveau, chacun d'eux étant parvenu à s'exprimer. Quelque chose de semblable doit évidemment avoir lieu dans toute action extérieure.

Mais nous n'irons pas mesurer sur cette apparence la valeur respective des idées exprimées. Une montagne et une vallée ont beau paraître égales dans nos paroles; il n'en est pas de même dans nos pensées. Quelle différence entre le mince fil de mots qui sort de notre bouche, et notre construction intérieure! L'éducateur pratique ne doit donc jamais oublier qu'il y a dans la tête de son élève une trame de représentations tout autre que la suite de mots qu'on lui demande de réciter.

Il n'en doit pas moins veiller à ce que les files puissent découler *(ablaufen)* chez celui-ci comme il convient. C'est la condition générale de l'enseignement. Le maître a besoin de savoir dans quelle mesure l'élève réussit en ce point.

Le problème total de la formation des files comprend d'ailleurs deux questions distinctes. Car il s'agit de considérer aussi bien les représentations qui *viennent s'ajouter* aux autres que celles qui se *retirent* pour faire de la place et pour rendre possible le découlement de la file. — La *retraite* en question est un phénomène qui souvent offre deux aspects : il n'est pas purement psychique. Cet élève reste court, alors qu'il sait beaucoup de choses sur ce qu'on lui demande. Pourquoi, sinon parce que chez lui les mots s'entrechoquent simultanément et s'arrêtent, tandis que les idées se succèdent en surabondance et trop vite? Qui ne sait aussi combien on calcule plus commodément, la plume à la main? Même quand on calcule de tête, on se représente les nombres écrits. Grâce à ces signes qui s'interposent entre elles, les idées se trouvent divisées et viennent les unes à la suite des autres. Sinon, elles seraient exposées à s'accumuler précipitamment et à s'étouffer.

Les lois psychologiques, par malheur, sont sans cesse méconnues par ceux-là même dont c'est le rôle de les connaître et de les appliquer.

« J'ai remarqué souvent combien peu les maîtres prennent souci du mécanisme psychique » ; et qu'y a-t-il pourtant de plus important pour eux que le jeu de ce mécanisme? Mais « au lieu de l'aider, habituellement ils le troublent, tantôt par des redites, tantôt par des corrections superflues, souvent par des questions de travers, souvent aussi par la manifestation de leur mauvaise humeur. D'autres fois, ils ne se donnent pas la peine de le mettre en son train, et ils laissent l'élève se tourmenter inutilement de choses qu'il ne sait pas, et qu'il ne peut saisir. Tout cela montre qu'ils n'ont aucune idée du rythme dans lequel peut se développer une file de représentations », et qu'il faudrait se proposer comme règle. De là les mauvaises habitudes qui règnent si fréquemment chez les élèves : ils restent court, ils ânonnent, ils se mettent au supplice, eux et les autres; et cela, non pas seulement dans toutes les classes d'une même école, mais dans toutes les écoles, de la plus humble à la plus haute.

Résultat : ne leur demandez ni une lecture, ni une explication faite avec goût, ni l'intelligence exacte de ce qu'ils disent. « Il faudrait savoir qu'il existe un mécanisme psychique qui a sa vitesse propre et son rythme déterminé, conditions de son fonctionnement ; il faudrait savoir que le temps perdu et gâché à troubler, par une intervention inopportune, l'esprit de l'élève ou à omettre de lui venir en aide, ne se peut remplacer : car, dès que ses représentations se sont collectivement abaissées, il est difficile que la reproduction, pour cette fois du moins, se remette à flot. Il faudrait savoir enfin ce que dit l'expérience à quiconque veut bien l'écouter avec une attention convenable : alors disparaîtraient d'elles-mêmes telles maladresses du maître et de l'écolier, par où ils se tourmentent mutuellement ; alors telle matière d'enseignement qui passe à présent pour trop difficile, se laisserait manier assez commodément pour faire son effet d'aussi bonne heure qu'il serait désirable. »

Mais arrêtons-nous : notre dessein n'était pas encore d'établir des règles pratiques. Nous voulions seulement étudier l'éducabilité des enfants, et d'abord en ce qui touche leurs dispositions naturelles. Revenons à notre objet.

XII

(Lettre 30.)

Nous étions partis de cette supposition : la raideur *complète* de ce qui s'oppose à la reproduction d'une file. Les représentations existant actuellement dans la conscience ne peuvent, prises en elles-mêmes, être la cause d'une telle raideur ; car elles sont toujours jusqu'à un certain point flexibles, et ce n'est que graduellement qu'elles en viennent à se tendre contre celles qui se reproduisent. Mais qu'un obstacle d'espèce *physiologique* intervienne : les représentations qui, occupant actuellement la conscience, sont engagées dans cet obstacle, ne seront sans doute pas disposées à fléchir. Tel est le cas du voluptueux, du débauché, de l'homme enclin aux *affections*. Que devient, dans cette circonstance, la reproduction des idées ? Nous avons déjà résolu mathématiquement la question. Les représentations reproduites s'approchent alors les unes et les autres d'une limite infé-

rieure. Mais elles ne fléchissent pas les unes devant les autres, selon le rythme régulier d'une *file* qui s'écoule : c'est plutôt une *masse* qui est renvoyée, en bloc, hors de la conscience.

Chez les têtes naturellement obtuses, un effet analogue se produit. Quand l'enseignement ne s'adresse pas directement à leurs sens et requiert des points d'attache antérieurement établis, la reproduction n'en réussit guère. Il en est de même d'une langue étrangère qu'on a de la peine à apprendre : la difficulté, c'est ici de reproduire promptement et exactement, dans leur ordre, la file de caractères ou de sons qui est attachée à un mot de la langue maternelle.

Mais que faire, quand c'est la langue maternelle elle-même que l'enfant ne réussit pas à apprendre ? La cause de l'insuccès peut bien être la même : car elle ne doit pas tenir à la file intérieure des représentations qui répondent aux mots ; la file intérieure doit ici pouvoir se reproduire sûrement et exactement par le fait de la pensée. Mais ce sont les mots qui manquent, et avec eux le point d'appui que l'éducateur trouve dans l'action extérieure, et dont nous avons vu l'importance pour l'évolution des files.

Rien d'étonnant, par suite, que, d'après la manière dont un enfant sait déjà parler sa langue, les maîtres aient coutume de juger et sa capacité naturelle et son degré d'éducabilité pour l'avenir.

Mais il ne faut pas oublier ses autres actions extérieures : quelle habileté y montre-t-il ? c'est là une enquête qui doit servir, elle aussi, à juger la capacité naturelle de l'enfant.

Ici s'offre à nous l'occasion de passer des dispositions *natives* à celles qui résultent des *premières années* et de la manière dont elles ont été employées.

Nos formules appellent instamment notre attention sur le rapport de la grandeur r et de π. Qu'est-ce à dire ? Ceci entre autres : tout enseignement doit être rattaché à l'expérience de l'élève et au cercle dans lequel il a vécu.

P étant la représentation qui reproduit, il est à désirer que dans la sphère de l'expérience acquise par l'élève, ces représentations reproductrices soient en nombre, et de qualité suffisante ; qu'à chacune d'elles, par suite, soit fixée, accrochée une longue file

d'autres représentations plus faibles. Ces représentations dominantes sont celles par exemple que le mal du pays évoque chez l'enfant qui est resté longtemps absent de la maison paternelle.

Étant donné que r, r', r'', etc., sont les restes de chaque P, plus ils sont grands, mieux cela vaut : car, dans la reproduction, c'est eux qui sont les *agents*. — Nos formules et nos recherches nous ont d'ailleurs appris que les π, π', π'' liés à ces restes, ne doivent pas être trop grands au prix d'eux, et de plus que si, les r diminuant, les π diminuent pareillement, au lieu de s'accroître, la reprodaction ne peut réussir.

En conséquence de ces principes, il faut que l'élève possède fermement sa langue maternelle avant qu'on y adjoigne une langue étrangère. Les enfants qui commencent, non par la langue maternelle, mais par un jargon de haut et de bas allemand, ou encore d'allemand et de français, donnent le spectacle d'une fâcheuse confusion. « J'ai vu moi-même un jeune Anglais qui, mis de bonne heure dans une pension allemande, y avait appris un allemand de la pire qualité; comme là-dessus il avait oublié l'anglais en grande partie, on ne pouvait plus l'enseigner en aucune langue : il fallut s'occuper spécialement de lui rapprendre son anglais. »

Autre conséquence. Pour élargir le cercle de pensée d'un élève, pour enseigner au sens le plus large, on doit, après avoir établi solidement certains points d'appui, faire en sorte que les connaissances qu'on veut y rattacher : 1° soient divisées autant que possible; 2° forment une suite aussi serrée qu'il se peut; 3° ne fassent pas cependant de longues files. Car 1° les π ne doivent pas être plus grands que de raison ; ils ne doivent pas offrir de grandes masses, mais être divisés analytiquement en leurs parties; 2° il faut que les π soient liés aux restes les plus grands possible de ces représentations qui les commandent et que nous appelons P. Or, si la file des π n'est pas serrée, P aura le temps de s'enfoncer ; les π ne seront pas liés à des restes suffisamment grands; 3° enfin il ne faut pas que les files soient longues, et cela pour la même raison : si elles étaient longues, P s'enfoncerait. Mais ce n'est là qu'une condition relative. La représentation qui est en tête de la file, c'est-à-dire P, peut être si bien affermie dans la conscience,

qu'elle ne s'enfonce que peu à peu : auquel cas, la file qui s'y rattache pourra être plus longue. — Quant au degré de l'arrêt qui concerne chaque membre de la file, il ne doit pas être assez grand pour menacer la construction à opérer; mais, modéré, l'arrêt mutuel des membres est une condition favorable à l'écoulement d'une file harmonieusement formée.

Ne pourrait-on reconnaître quelque chose de ces caractères dans les récits d'Homère ou d'Hérodote? Mais ce n'est pas encore le moment de parler de l'art classique. Nous n'avons pas encore conduit assez loin la théorie psychologique.

Ce qu'on peut bien voir dès maintenant, c'est l'antithèse des bons effets que produit l'observation des précédents principes; c'est le résultat des fautes qu'un enseignement mal conduit accumule. Le maître néglige-t-il de rattacher ce qu'il enseigne aux points fixes qui se trouvent dans le cercle d'expérience de l'élève? Veut-il implanter en celui-ci, d'un seul coup, toute la masse des choses inconnues, omettant de les analyser comme il conviendrait? Est-il incapable d'exposer avec suite le cours de ses idées? Ne prend-il pas lui-même la peine, pour bien préparer son enseignement, d'affermir dûment dans son esprit certains points fondamentaux, sur lesquels il puisse appuyer la suite? Le résultat de cette impéritie, c'est que des têtes d'écoliers naturellement bonnes ne peuvent reproduire ce qu'on leur débite. Leurs notions sont à l'état chaotique, et ceux qui ont à mener plus loin de pareils élèves, se plaignent de ce que les fondements font défaut.

Question qui nous touche ici particulièrement : dans quelle mesure a-t-on exercé l'activité extérieure de l'enfant et ses dispositions pour cette activité? Par exemple, l'a-t-on fait parler, même au cours de l'enseignement? « Que des leçons en effet qui imposent le mutisme aux élèves, comme des expositions *ex cathedra*, ne conviennent pas au jeune âge, personne ne l'ignore. Mais c'est l'activité extérieure en général, qu'il faudrait mettre en jeu chez l'enfant, autant que possible. A lui de désigner lui même, de mettre sur pied, d'expliquer en les montrant, de construire les choses, toutes les fois que leur nature s'y prête, et aussi longtemps qu'on ne peut tout à fait s'en remettre à son activité d'esprit intérieure. »

XIII

(Lettres 31 et 32.)

« En voyant des choses si connues, certains diront peut-être :
« Est-ce là tout ? les calculs de la psychologie ne mènent-ils donc
» qu'à répéter ce que n'ignore pas un seul des éducateurs pratiques
» expérimentés ? »

Plût au ciel que chacun d'eux le sût, et agît en conséquence ? Est-il besoin d'ailleurs à Herbart de s'excuser, lorsqu'il cherche à faire voir dans des préceptes pédagogiques bien connus la *preuve* de la vérité de sa psychologie ? Mais voici une objection plus grave : « L'esquisse qui précède est-elle exacte ? Toute reproduction dépend-elle d'une seule et unique représentation dominante ? Et cette représentation dominante est-elle toujours à considérer comme premier membre d'une file ? Que devient alors la formation ci-dessus décrite ? Toute formation réelle dépend-elle d'un seul et unique point, comme ces systèmes, aujourd'hui surannés, à la façon de Fichte ? »

Herbart ne s'est pas engagé à résoudre toutes les difficultés ; et c'est là sa première réponse. Toutefois, comme il n'est pas de ceux qui se contentent d'une façon de voir les choses *unilatérale*, et que la doctrine précédente de la formation des files pouvait induire à les considérer avec cette fâcheuse étroitesse, il juge nécessaire d'ajouter ici une nouvelle pièce à sa théorie, mais sans promettre de donner encore, il s'en faut, une solution parfaite.

Quand des représentations montent librement, il y a lieu de demander, supposé qu'un certain fusionnement puisse se produire entre elles, s'il peut en résulter, conformément aux degrés de ce fusionnement, un ordre, une suite dans laquelle se fasse leur montée. On aurait alors le pendant du point de vue où l'on s'était mis antérieurement, alors que l'on considérait des représentations qui ne montent pas librement, dont l'énergie propre ne peut se manifester, par le fait d'un arrêt, et dont le mouvement dépend tout entier des restes d'une représentation reproductrice.

A la vérité, ce qui s'offre tout d'abord quand on fait profession d'enseigner, c'est cette multitude d'objets dont les élèves ne

s'occupent qu'aussi longtemps et qu'autant qu'ils ont à les apprendre; et en ce cas, il ne faut parler ni de libre montée des représentations, ni de formation autonome de la pensée. Mais, chez les mauvais comme chez les bons élèves, il se produit un cercle d'idées dans lequel leur activité s'exerce d'après leur façon propre de sentir, de juger, de vouloir, et qui détermine jusqu'à leurs actions extérieures. De même l'homme le plus érudit, et dont l'esprit est tout meublé de souvenirs, que l'occasion fait sortir à mesure, a cependant autre chose en lui que cette provision factice : autrement, tout principe de vie lui faisant défaut, comment pourrait-il employer de tels matériaux, et leur donner la destination qu'ils comportent?

C'est dans ce cercle relativement petit où l'activité autonome a son siège, que nous voulons chercher s'il peut y avoir aussi une formation de files.

Suit un calcul mathématique dont voici la conclusion : quand la montée collective des représentations se répète, la fusion s'accroît, et, par conséquent, l'énergie des agents qui coopèrent à la fusion croît aussi. De là les changements les plus variés dans les files. Car, à chaque fois que la montée collective se répète, toute déviation de la suite originelle des sensations s'affirme de nouveau, et toute altération de rapport déjà produite devient le principe d'une altération ultérieure. Il en va ainsi jusqu'à ce que la fusion ait atteint le plus haut degré possible. Mais alors le produit, si rien de nouveau ne survient, ne change plus, et, même si quelque chose vient s'y ajouter, ne se laisse plus que difficilement modifier dans sa forme. Des fusions, une fois achevées, il ne peut plus être fait table rase, et il faut désormais, pour les contrebalancer, un agent d'une force considérable.

Nous voilà conduits, à ce qu'il semble, jusqu'au monde de l'*imagination* et de la *croyance*.

(*A suivre.*) H. Dereux.

ÉLÉMENTS DE PERSPECTIVE A VUE

(Leçon faite dans la session normale de 1888 devant les candidats au professorat du dessin dans les écoles normales primaires[1].)

MESSIEURS,

Nous allons consacrer les quelques instants dont nous pouvons disposer à l'étude d'une série de modèles, que vous connaissez, sans doute, mais dont le véritable emploi est encore assez généralement ignoré.

Auparavant, il est bon de jeter un coup d'œil rapide sur les exercices placés si judicieusement en tête des programmes. Ces exercices constituent la meilleure et l'indispensable préparation au dessin des objets vus dans l'espace, ou modèles à trois dimensions.

Au début du programme nous lisons : « Tracé et division de lignes droites en parties égales ». — Ces lignes seront, bien entendu, des verticales et des horizontales. — Le maître veillera avec soin à ce qu'elles ne penchent ni à droite ni à gauche. Il importe, en effet, de développer dès l'abord, chez l'enfant, le sens très net de ces deux directions maîtresses, la perception précise des inclinaisons étant essentiellement subordonnée à celle de l'horizontale et de la verticale.

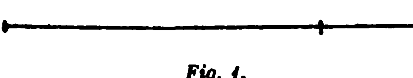


Fig. 1.

Pour l'évaluation des rapports des lignes droites entre elles, nous procéderons d'abord par la division quelconque d'une ligne droite *(fig. 1)*; puis, par le rapport de deux lignes se coupant à angle droit *(fig. 2)*.

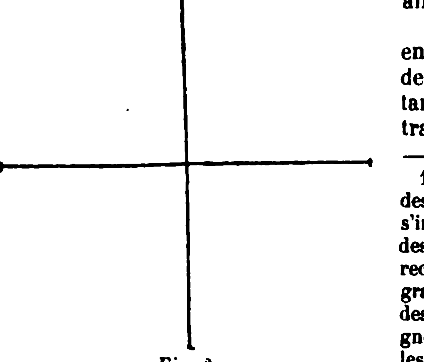


Fig. 2.

Au moyen d'un mètre divisé, en bois, il sera facile au maître de connaître le rapport existant entre les lignes de son tracé au tableau.

1. « C'est le dessin à vue, le dessin d'après nature, celui qui s'inspire de la perception nette des choses, qu'ont spécialement recommandé les auteurs du programme. C'est là, en effet, l'art du dessin tel qu'il convient de l'enseigner dans les écoles primaires, et les professeurs chargés de cet enseignement devront se préoccuper, avant tout, de lui imprimer cette direction nouvelle, ce caractère d'utilité pratique. » (Instructions ministérielles du 3 août 1881.)

Il va de soi que ces exercices seront gradués : en voici des exemples *(fig. 3)*.

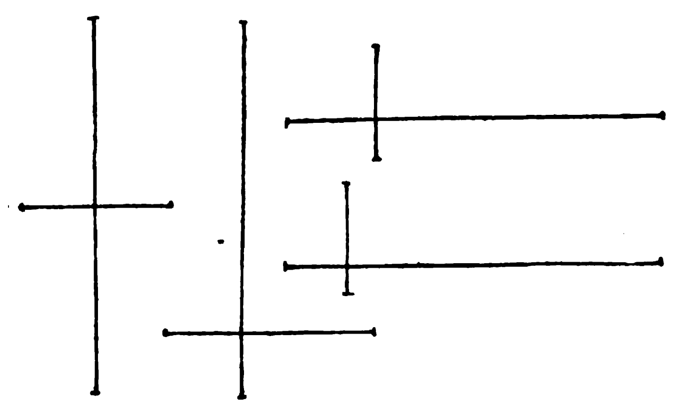


Fig. 3.

La plus grande dimension sera donnée en centimètres à l'élève. Il achèvera son tracé par simple appréciation; puis il en vérifiera l'exactitude en procédant de la manière suivante:

Le crayon tenu à bras tendu, perpendiculairement au rayon visuel, sert de mire et est projeté successivement sur les lignes à comparer.

On opère d'abord sur la ligne la plus courte; l'extrémité du crayon sur le point C *(fig. 4)* et l'ongle du pouce servant de curseur pour marquer le point D. La mesure ainsi prise est reportée sur la verticale, de manière à déterminer le rapport des deux lignes.

Il est de première importance que cette opération soit faite avec exactitude. L'élève voit avec l'œil droit seulement. La position du corps ainsi que la distance de la main à l'œil resteront fixes; un simple mouvement de rotation du poignet ramènera le crayon sur la verticale.

Le temps réservé à l'étude du dessin dans l'école primaire est extrêmement restreint. Il est donc indispensable d'arriver très promptement à donner aux élèves l'habitude de voir juste. Pour obtenir ce résultat nécessaire, les procédés d'appréciation et de vérification qui viennent d'être décrits seront du plus grand secours; ils sont utiles aux commençants; ils sont même pratiqués par les artistes dont l'œil est le plus exercé.

A

C o D

B

Fig. 4.

Pour le tracé des lignes inclinées et l'évaluation des angles, l'élève, après avoir tracé l'horizontale *a b* (*fig. 5*), dimension donnée en centimètres, cherchera le rapport de la hauteur *a c* à l'horizontale *a b*; ou, suivant le cas, le rapport de *a c* (*fig. 6*) à la verticale *a b*.

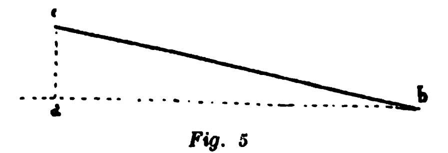


Fig. 5

Les mêmes exercices seront répétés sans qu'il soit pris aucune mesure. On copiera simplement, à vue, une ligne inclinée tracée au tableau par le maître. (Exemple fig. 5.) Comme moyen de vérification, l'élève fera passer par le point *b* de la figure tracée au tableau, l'arête supérieure de son crayon, tenu horizontalement; il appréciera ainsi l'angle compris entre cette horizontale et la droite *a b*; puis il répétera l'opération sur son dessin.

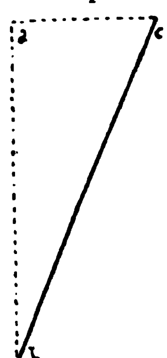


Fig. 6.

Dans le cas de la fig. 6, c'est par le point *b* que devra passer l'arête du crayon, tenu verticalement.

Pour faciliter ces opérations, on pourra se servir du crayon ordinaire, de forme cylindrique. Vous voyez qu'avec le fusain, le crayon d'ardoise ou le crayon Conté maintenu dans un porte-crayon de cuivre, l'élève, n'étant pas en possession d'une ligne droite, sera conduit forcément à augmenter son outillage par l'adjonction d'une règle, d'une bande de papier ou d'un double décimètre, et, par cela même, tenté de s'en servir pour le tracé des lignes droites : ce qui ne saurait être admis dans un cours de dessin dit à main levée.

Les premiers principes de l'ornement, circonférences, polygones réguliers, rosaces étoilées, etc., vous seront donnés par les modèles muraux.

Il est bien entendu que ces modèles devront toujours être vus de front. Pour éviter les vues obliques, dans les classes nombreuses, on pourra disposer plusieurs modèles; les élèves seront placés en colonne, en face de chaque modèle.

La copie de plâtres représentant des ornements d'un faible relief n'appelle pas d'observation spéciale.

Nous arrivons au sujet essentiel de cet entretien; nous abordons l'étude des premières notions de dessin géométral et des éléments de perspective.

Ici se rencontre une difficulté, qui a embarrassé plus d'un maître de dessin. La première fois que l'on met l'élève en présence d'un modèle en relief, il arrive souvent que, tout en saisissant fort nettement les formes de ce modèle, il ne sait comment s'y prendre pour le reproduire; si on se contente de le laisser faire, on le verra traduire le modèle par

les tracés les plus bizarres, sans aucun rapport avec ce qu'il voit. La raison de cette aberration est fort simple : l'éducation de l'œil n'est pas faite.

Mais grâce aux exercices précédents, grâce surtout au sentiment que l'élève a acquis de l'inclinaison des lignes, cette éducation se fera facilement et promptement.

Nous mettrons l'élève en présence des modèles en fil de fer que vous avez sous les yeux. Ces modèles sont d'abord très simples et uniquement composés de lignes droites. (Ils sont en usage depuis plus d'un demi-siècle à l'école la Martinière, où l'enseignement du dessin des objets de formes géométriques, à main levée ou au moyen d'instruments de précision, se donne avec un incontestable succès.)

Les procédés qu'on emploie pour les reproduire, sous forme de dessins en perspective, n'ont pas le caractère de méthodes géométriques absolument rigoureuses; mais leur exactitude est largement suffisante dans tous les cas de la pratique du dessin à main levée. Des modèles de $0^m,50$ de hauteur donneront des déformations plus frappantes. Les diagonales, ou lignes de construction, pourront être colorées en rouge ou en bleu. Il est indispensable, pour obtenir des résultats prompts et certains, de procéder toujours du simple au composé, du connu à l'inconnu. C'est pourquoi les premiers modèles, renfermés dans un carré, seront d'abord dessinés en géométral.

Prenons, par exemple, ce carré divisé en quatre rectangles par trois horizontales. Il sera d'abord présenté de face et dessiné ainsi au tableau par le maître; puis il sera reproduit, par les élèves, sur une dimension donnée.

Ensuite, faisant pivoter lentement le modèle, avec quelques arrêts, le maître fixe, sans autre explication, l'attention des élèves sur les déformations qui se produisent, et qui vont en s'accentuant jusqu'à ce que le modèle, vu de champ, ne représente plus qu'une ligne verticale.

Ceci fait, les élèves seront répartis autour du modèle.

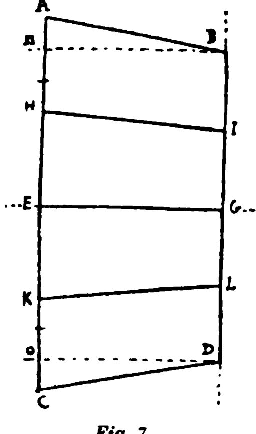


Fig. 7.

Pour cette première leçon, le maître fera en sorte que la ligne médiane se trouve à la hauteur de l'œil, et, par cela même, reste horizontale en perspective. Chaque élève verra le modèle sous un aspect différent, et le reproduira en opérant de la manière suivante :

Tracer la verticale AC (*fig.* 7) sur une longueur donnée, soit 15 centimètres;

Comparer la largeur EG avec AC et tracer BD indéfinie;

Diviser AC en quatre parties égales; chercher le point où viendrait aboutir sur AC l'horizontale B*n*. (Dans notre tracé, *n* se trouve au tiers de AH). Même opération pour le point *o*.

Par les horizontales partant de *n* et de *o* , on aura les points B et D, et on achèvera le carré en perspective. Diviser BD en quatre parties égales et joindre H, E, K avec I, G, L.

On arriverait au même résultat en prolongeant AB et CD jusqu'à leur rencontre; les lignes partant de ce point de rencontre et se dirigeant sur H, E, K passeraient par I, G, L.

Ce tracé obtenu, le maître fera remarquer :

1° Que les lignes horizontales, tracées sur un plan vertical, ne restent pas parallèles en perspective ; ces lignes horizontales parallèles tendent vers un même point appelé *point de fuite.*

2° Que si l'une des horizontales du modèle se trouve à la hauteur de l'œil, cette ligne reste horizontale en perspective, et que le point de fuite de toutes les autres horizontales parallèles se trouve sur cette ligne. La perspective de cette ligne est la *ligne d'horizon.*

La *ligne d'horizon* est l'horizontale figurée par l'arête du crayon, placé horizontalement à la hauteur de l'œil. Reproduite sur le papier, elle constitue la représentation de toute horizontale, fuyante ou non, placée à la hauteur de l'œil.

3° Que les lignes verticales ont leur perspective verticale.

4° Que la largeur d'un carré en perspective est plus petite que la largeur réelle.

Dans les leçons ultérieures, l'élève devra s'assurer de la hauteur de l'horizon et en déterminer la position sur son dessin, toutes les fois que le périmètre de la feuille le permettra.

Fig. 8.

Parallèles verticales. — Le professeur trace au tableau un carré en géométral (*fig. 8*). Par les diagonales il obtient la ligne médiane passant par le centre *o* de la figure.

En procédant par des diagonales, dans chaque moitié du carré, il obtient les divisions intermédiaires. Cette figure est copiée, à main levée, par les élèves, sur une dimension donnée.

Le carré est reproduit en perspective, d'après le modèle en fil de fer, ainsi qu'il a été fait précédemment. Puis, par les diagonales ponctuées (*fig. 9*) on détermine le centre *o* donnant EF, et

on continue la même opération dans chaque compartiment pour obtenir GH, IK.

AB et CD prolongées devront converger en un même point sur *hh*, à la hauteur de l'horizon.

Le maître fera remarquer :

1° Que les parallèles verticales restent parallèles en perspective;

2° Que les lignes diminuent de longueur et d'écartement au fur et à mesure de leur éloignement.

C'est avec intention que nous ne parlons pas encore du point de distance. Nous ne devons pas oublier que nous sommes au cours moyen, et que nous nous adressons à des enfants de neuf à douze ans.

Certaines démonstrations qui, au début, ne feraient que troubler ces jeunes intelligences, en les surchargeant, trouveront leur véritable place à la fin du cours.

Fig. 9.

Carré horizontal. — Cette leçon, d'une grande importance, sera d'abord faite au tableau et copiée par les élèves.

Le carré horizontal sera ensuite reproduit, d'après nature, chaque élève voyant le modèle sous un aspect différent.

Déterminer *(fig. 10)* l'axe XE au milieu de AB, largeur totale donnée. (Cette construction n'est qu'une approximation, mais elle est suffisamment exacte dans la pratique.)

Trouver le point C sur AB, ligne de construction, en comparant CA à CB.

Fig. 10.

Déterminer la pente SC par rapport à l'horizontale AC; trouver de même le point H par rapport à CB, ou en cherchant, par une horizontale, sa position par rapport à SC, joindre S à H par une diagonale, qui déterminera le centre *o*, sur l'axe. Tracer la deuxième diagonale C*o* et la prolonger. Sur ce prolongement trouver le point D en tenant compte de ce que *o*D devra nécessairement être plus court que *o*C.

Bien que la ligne d'horizon soit, dans cet exemple, en dehors de la feuille, l'élève devra s'assurer de la convergence des fuyants SD et CH, sur cette ligne; de même pour SC et HD, parallèles horizontales, lesquelles doivent tendre, deux par deux, à la hauteur de l'horizon.

La même construction s'applique au rectangle en perspective.

Pyramide droite à base carrée (fig. 11). — Après avoir déterminé la

largeur BC par rapport à la hauteur donnée, on établira le carré de base; puis, à la rencontre *o* des diagonales, on élèvera l'axe sur lequel on reportera la hauteur de la pyramide. En joignant le sommet E aux points A, B, C, D, on terminera le tracé.

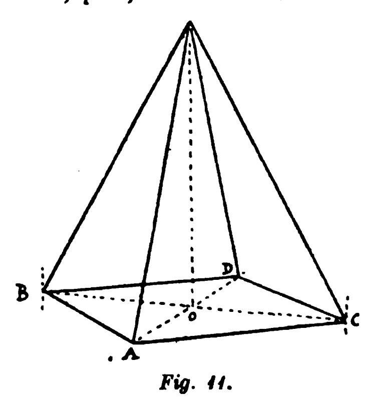


Fig. 11.

De cette façon on évitera de figurer une pyramide plus ou moins *penchée*, tracé défectueux qui se reproduit fréquemment lorsque les élèves procèdent sans méthode.

Cube vertical (fig. 12). — Tracer l'axe vertical X sur lequel on indiquera la hauteur du cube, soit 15 centimètres.

Comparer la largeur MN avec la hauteur donnée.

Reporter la moitié de cette largeur à droite et à gauche de l'axe; tracer deux verticales indéfinies AB et CD.

En comparant MP à PN, déterminer la troisième verticale EG, indéfinie.

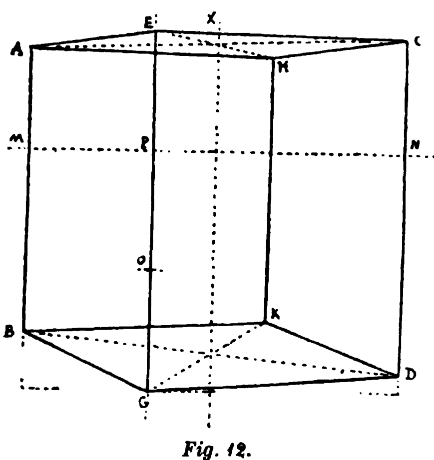


Fig. 12.

Reporter sur cette verticale la hauteur (15 centimètres par exemple) de la figure.

Tracer la ligne d'horizon (qui, dans cet exemple, se trouvera au tiers de EG).

Tracer la ligne la plus inclinée BG et construire le carré inférieur par la méthode connue.

Avec la pente AE construire le carré supérieur, en s'assurant de la convergence des parallèles en un même point de l'horizon.

Ces deux opérations étant exactement faites, K se trouvera sur la verticale de H.

Le tracé du cube sera complété par la réunion de ces deux points.

Il est utile de faire remarquer qu'ici le rapport des hauteurs des deux bases du cube est, en perspective, de 1 à 2; par conséquent, si l'on divise la hauteur EG en trois parties : EP, P*o*, *o*G, un plan

horizontal passant par P, hauteur de l'œil, se présenterait par sa tranche. La trace de ce plan ne serait autre chose que la *ligne d'horizon*.

Faisons remarquer, encore une fois, que les parallèles EC, AH, BK, GD, prolongées, se rencontreraient sur la ligne d'horizon. Il en serait de même des parallèles EA, GB, CH, DK.

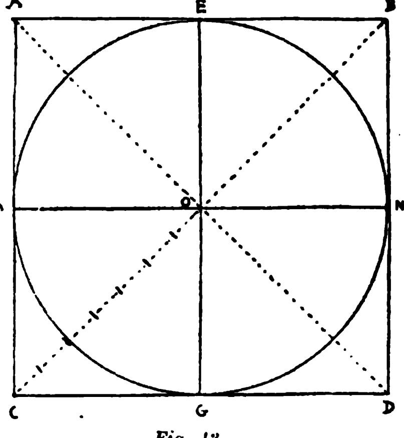


Fig. 13.

Cercle inscrit dans un carré vertical. — Pour la mise en perspective du cercle, nous procéderons par le géométral, ainsi qu'il a été fait pour les carrés divisés.

Tracer ABCD *(fig. 13)*; tracer les diagonales; par le centre *o*. tracer les lignes médianes EG, MN. Puis, diviser chaque portion de diagonale en sept parties. Par la deuxième division et par les points de contact E, M, G, N, déjà connus, faire passer le cercle.

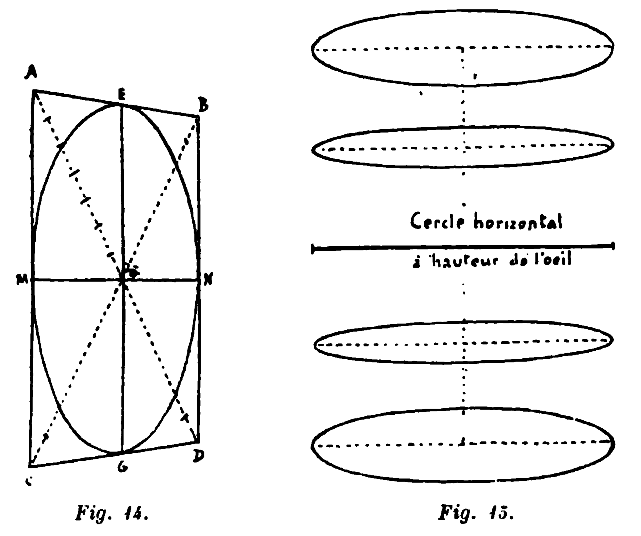


Fig. 14. *Fig. 15.*

Si, pour obtenir quatre nouveaux points du cercle, nous ne reportons pas simplement la longueur du rayon, soit *o*E, sur les demi-dia-

gonales, c'est que cette construction ne serait d'aucune utilité dans la mise en perspective du cercle.

On pourra dire, fort justement, que le passage du cercle n'est pas rigoureusement au 2/7 des demi-diagonales. C'est pourquoi, afin de nous tenir le plus près possible de l'exactitude mathématique, nous laisserons l'épaisseur d'un trait en dehors de notre tracé du cercle, à l'intersection avec les diagonales.

Même opération en présence du modèle.

Tracé du carré vu en perspective (fig. 14), et recherche des points d'intersection avec les diagonales, servant à guider pour le tracé de l'ellipse.

Cercles horizontaux. — Le maître tracera au tableau ces diverses positions du cercle *(fig. 15)* au-dessus et au-dessous de la ligne d'horizon, et fera remarquer que l'ellipse est plus fuyante, à mesure qu'elle se rapproche de cette ligne, qui se trouve à la hauteur de l'œil.

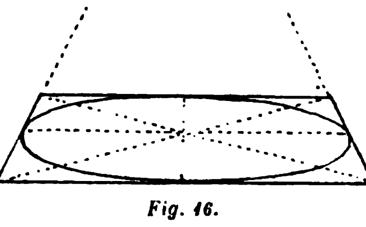


Fig. 16.

Les élèves exécuteront plusieurs exercices se rapportant au tracé de l'ellipse, tels que : cercle inscrit dans un carré horizontal se présentant de front *(fig. 16)* ; en opérant ainsi qu'il a été fait pour le cercle inscrit dans un carré vertical.

Il importe que les élèves soient bien pénétrés de la forme elliptique, afin d'éviter plus tard, comme il arrive trop souvent dans la reproduction du cylindre ou d'objets usuels, de donner au cercle la

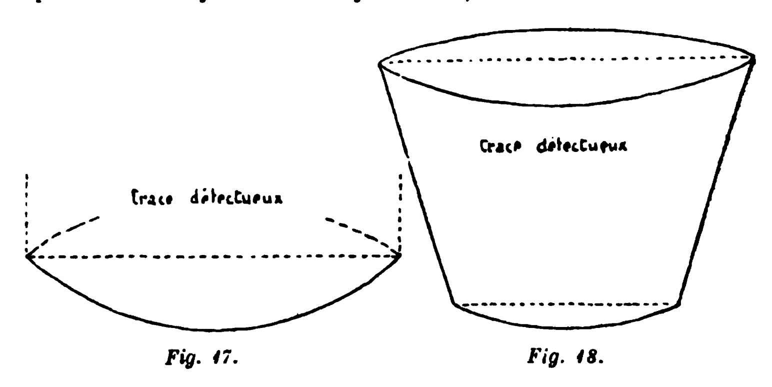


Fig. 17. *Fig. 18.*

forme d'un « fuseau » *(fig. 17 et 18)*. Ces fautes se retrouvent malheureusement trop souvent, non seulement dans les travaux des élèves, mais encore dans une foule de publications, destinées à porter la lumière dans le domaine de la perspective.

Les élèves seront également exercés au tracé de l'ellipse, les quatre sommets seulement étant donnés (*fig. 19*).

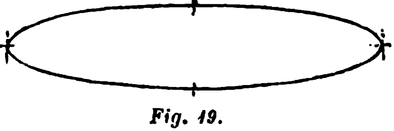


Fig. 19.

Prisme triangulaire droit, à base isocèle, couché sur un plan horizontal. — Afin de bien vous démontrer l'importance des diagonales et des lignes médianes, dans le dessin des objets de forme géométrique, nous entreprendrons encore le tracé d'un prisme. Ce modèle (*fig. 20*) est placé sous vos yeux.

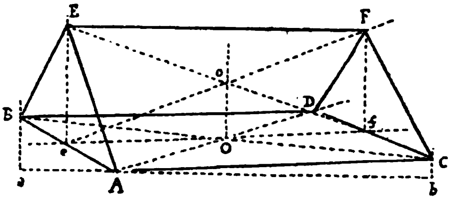


Fig. 20.

Il suffit de mettre *a b*, largeur totale de la figure, en rapport avec E*e*, hauteur donnée, et de construire le rectangle ABCD, pour obtenir facilement le tracé complet du prisme.

On procédera de la manière suivante :

Faire passer par O la médiane *e f* (elle coupera BA et CD un peu au delà de leur milieu).

Élever la verticale *e*E, hauteur donnée, joindre E à *f*.

Par le centre O élever la verticale O *o*. En prolongeant *e o*, on obtiendra le point F sur la verticale partant de *f*, et l'on achèvera le tracé. Tout cela peut paraître compliqué à première vue, mais on s'aperçoit qu'en réalité il serait beaucoup plus long, et moins certain, d'arriver à un bon résultat, en procédant sans méthode et seulement par appréciation.

Le mode de procéder, pour la reproduction de ces divers modèles, peut être varié de bien des manières. Celle que nous vous donnons ici nous a paru, par sa simplicité, à la portée des élèves du cours moyen.

Les auteurs du programme, en adoptant ces figures en fil de fer, ont pensé, avec raison, qu'elles s'adaptaient mieux à l'enseignement des premières notions de perspective que les modèles pleins ; dans ces derniers, en effet, plusieurs faces du modèle se trouvent forcément masquées, tandis qu'ici tout est net et concluant.

Notons encore que ces modèles servent à des exercices qui constituent la base la plus rationnelle de *l'éducation de l'œil*, la meilleure préparation au dessin des objets vus dans l'espace, en particulier des objets usuels, composés, en grande partie, de droites et de cercles. Mais, de plus, ils habituent l'enfant à analyser son modèle, à le raisonner. Aussi, après avoir franchi ces premiers pas, après avoir dessiné des objets de formes simples, l'élève, en présence de modèles plus compliqués, de machines composées d'une grande quantité de pièces : cylindres, roues, traverses,

châssis, etc., se sentira plus à son aise. Son esprit d'analyse, suffisamment éveillé, lui fera tout de suite rechercher les lignes axiales, celles qui portent.

Il saura que toutes les horizontales parallèles, les plus dissimulées, les plus éloignées les unes des autres, se rattachent toutes à un même point de fuite. Il mettra de l'ordre dans ces assemblages composés d'unités parfois si différentes, devant lesquels un dessinateur, fort habile du reste, pourrait être embarrassé.

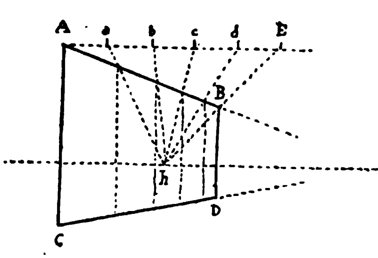


Fig. 21.

Parmi les nombreux procédés pouvant faciliter la mise en perspective de droites parallèles, citons les suivants:

Pour les verticales équidistantes, soit *(fig. 21)* un plan fuyant vertical ABCD, à diviser, par exemple, en cinq parties. A partir de A, tracer une horizontale d'une dimension quelconque; la diviser en cinq parties. Abaisser une droite de E à B en la prolongeant jusqu'à la ligne d'horizon, en *h*. En joignant *a*, *b*, *c*, *d* à ce point, on obtiendra la division perspective, en cinq parties, du plan ABCD.

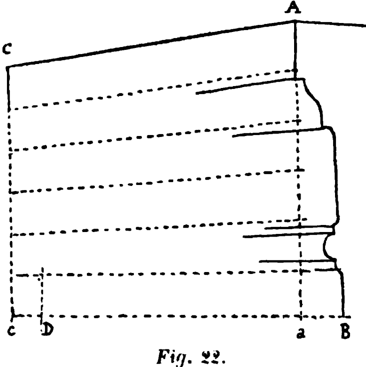


Fig. 22.

Pour le tracé de parallèles perspectives, par exemple de moulures compliquées : étant donné ABCD *(fig. 22)* abaisser les verticales A*a* et C*c*, que l'on divisera en un même nombre de parties, soit six. En joignant les points correspondants, on obtiendra une succession de lignes parallèles perspectives formant ce qu'on appelle un réseau perspectif. Au moyen de ces « guides », il sera facile d'achever le tracé des moulures.

Pour les démonstrations se rapportant à la perspective, les maîtres trouveront dans les locaux de l'école les exemples les plus frappants. Ajoutons, pour terminer, que ces tracés de droites dans tous les sens, de cercles et d'ellipses, sont éminemment favorables au développement de l'adresse manuelle des enfants.

A.-A. Hirsch,
Inspecteur de l'enseignement du dessin et des musées.

L'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

[Les pages qui suivent sont extraites d'un livre que va publier sous ce titre, à la librairie Ch. Delagrave, M. Alfred Pizard, inspecteur d'académie de l'Oise; elles en forment la conclusion. — *La Rédaction*.]

On a beaucoup écrit de nos jours sur l'alliance nécessaire qui doit relier l'enseignement supérieur à l'enseignement primaire. On a représenté le premier comme une source intarissable qui, en descendant des hauteurs, se ramifie en mille ruisseaux où viennent s'abreuver les enfants des petites écoles. L'image est saisissante, elle n'est pas très exacte. Je me défie de ce torrent de science qui, sans désaltérer personne, peut tout submerger. Si l'enseignement supérieur tient à la disposition des savants la liqueur capiteuse de ses découvertes, il ne suffit pas de l'*étendre* pour pouvoir la servir à l'école primaire, même sous forme d'abondance : elle ruinerait l'estomac et casserait la tête des petits. Sauvons l'école d'une indigestion qui provoquerait pour toujours un insurmontable dégoût.

L'instituteur, sans doute, ne peut rompre avec la science; il faut qu'il reste en relation avec elle, qu'il suive sa marche et connaisse ses découvertes; il lui doit un fidèle attachement, mais qu'il la garde pour lui. Quand il voudra la mettre à la portée de ses écoliers, il doit l'avoir tellement élaborée par la méditation et le besoin de l'approprier à sa classe, qu'il en aura transformé l'aspect et changé la nature. Ce ne sera plus la science, ce sera autre chose, avec le concours de la science.

L'histoire de l'école primaire ne sera pas l'histoire de la Sorbonne. Celle-ci est un thème scientifique sur les questions obscures, mal ou incomplètement connues; l'autre sera surtout une sorte d'évangélisation qui, à l'aide du passé, préparera le citoyen aux devoirs de la vie.

Aux deux degrés opposés de l'enseignement public elle poursuit ainsi deux buts distincts; il faut donc pour chacun d'eux lui assurer des moyens particuliers et une action spéciale. Que la Sorbonne élève des savants, c'est son devoir et son honneur; mais

laissons l'instituteur former des hommes honnêtes et de bons citoyens : c'est sa mission.

Il est temps de ramener les esprits à une conception plus exacte du rôle de l'enseignement primaire. Ceux qui l'ont sinon créé, du moins régulièrement organisé en France, l'ont déterminé avec la plus grande netteté. Les auteurs de la loi de 1833 n'ont pas oublié d'imprimer, dans le texte même de cette loi, le caractère qu'ils voulaient donner à cet enseignement. Ils y inscrivent sans doute la géométrie, mais ils l'accompagnent aussitôt de ses *applications usuelles*, voulant par à que l'instituteur initie ses écoliers non pas aux mystères de la dialectique d'Euclide, mais aux procédés ordinairement employés pour la mesure des volumes et des surfaces, soit sur les objets, soit sur le terrain. Ils inscrivent aussi le dessin, non dans le but d'une culture artistique, mais pour disposer les enfants aux travaux élémentaires d'*arpentage*. De même, si les programmes se sont enrichis, de nos jours, des éléments des sciences d'observation, c'est pour diriger les enfants vers les *applications pratiques* de ces sciences à l'hygiène et à l'agriculture. L'économie politique elle-même a obtenu le droit de cité à la faveur des *notions usuelles* qu'elle peut répandre. L'école primaire est donc une école d'application qui a pour objet immédiat et exclusif la conduite de la vie.

S'il est excellent d'enseigner à l'écolier les notions usuelles dont il tirera profit aux divers moments de son existence matérielle et économique, il est meilleur encore de l'armer des vertus qui lui seront indispensables dans sa vie morale et civique. C'est ici surtout qu'il faut éviter de se perdre dans les spéculations de la science philosophique : les *notions usuelles* doivent rester au premier plan. Choisies avec soin et déterminées avec précision, elles inclineront l'enfant vers le bien; et comme l'histoire est une des matières du programme qui peuvent le plus utilement contribuer à ce choix et à cette détermination, elle doit jouer un rôle décisif dans l'éducation pratique, le principal objet de l'enseignement primaire. Nous dirions volontiers du domaine historique ce que le vieillard de La Fontaine disait de son champ :

Un trésor est caché dedans.

C'est le riche trésor d'exemples de générosité, de bonne humeur,

de dévouement, de bravoure, de fidélité, d'héroïsme, que nous trouvons dans la vie de nos ancêtres, et que les éducateurs ne doivent pas craindre d'épuiser pour enrichir les âmes des enfants de sentiments élevés et d'aspirations bien françaises.

Sans doute l'instituteur ne doit pas délaisser l'instruction proprement dite; il doit faire sa part à la culture de la mémoire et de l'intelligence; cette part sera large, mais pourtant il convient de la mesurer sagement, sinon elle occuperait toute la place. Le principal bienfait de l'enseignement serait compromis si l'instituteur négligeait d'éveiller et de fortifier en ses élèves le sens moral et le sentiment patriotique. Que l'instruction soit le moyen, nous l'accordons; nous n'oublions pas que l'éducation est le but. Il n'est ni indispensable (nous oserons dire) ni utile que l'écolier sache bien l'histoire et qu'il la récite ou même la raconte avec la plus exacte assurance; il n'est même pas nécessaire qu'il sache écrire un court récit ou composer une petite rédaction sur une étroite question du cours. S'il réussit à le faire, tant mieux; s'il est impuissant à ce genre d'exercices, n'en concevons pas trop de chagrin. Mais il est indispensable que toute la suite de l'enseignement historique ait développé en son âme un violent amour pour son pays et pour ses ancêtres, et lui ait inspiré les vertus qui font les caractères énergiques. C'est pourquoi, en somme, les questions de programme, de méthodes, d'exercices scolaires, n'ont qu'une importance relative, si l'on veut limiter leurs effets à la simple acquisition des connaissances. Quelle que soit la solution donnée à ces divers problèmes dans les écoles publiques, on peut presque affirmer que les enfants qui auront régulièrement travaillé à l'école sauront, en la quittant, assez de faits et de dates tirés de l'histoire de notre pays. Peut-être en sauront-ils trop. Il ne faut pas avoir beaucoup fréquenté les examens du certificat d'études primaires pour éprouver un réel étonnement et aussi une impression pénible, à la vue de ces petits enfants de onze ans qui répondent avec une parfaite assurance et une grande précision sur des questions qui ne sont pas sans difficulté. Voilà bien les têtes trop pleines ! L'effort intellectuel a été grand de la part du maître et des candidats : l'un a beaucoup travaillé, les autres trop appris. Mais leur cœur a-t il été assez touché pour éprouver un sentiment juste? Leur conscience a-t-elle été assez exercée

pour juger tous ces faits d'après la claire notion du devoir? En un mot, l'enseignement a-t-il créé cet état d'esprit particulier qui ne se contente pas de recevoir les connaissances, mais qui, à mesure qu'il les découvre, s'attache aux idées élevées et s'enflamme pour elles d'une passion généreuse? Le mot de Clovis : « Que n'étais-je là avec mes Francs! » lorsqu'on lui racontait la passion de Jésus-Christ, donne une idée vive et naturelle des effets que le récit historique peut et doit produire sur l'âme des enfants.

Nous avons fait un jour, au sujet de l'éducation morale que l'histoire porte en elle-même, une expérience qui présentait quelque intérêt. Dans les instructions données aux commissions d'examen du certificat d'études primaires, nous avions recommandé aux examinateurs d'histoire de vouloir bien préparer, pour être posées aux enfants, des questions faciles auxquelles on rattacherait une interrogation soit d'instruction civique, soit d'éducation morale. Ils ne furent pas toujours heureux dans leur choix; la tâche était d'ailleurs nouvelle et présentait de réelles difficultés. Dure pour les maîtres, cette expérience fut désastreuse pour les jeunes candidats. Tous ces enfants, immédiatement déroutés dès qu'on voulait les faire sortir du récit historique, restaient bouche bée. Ils savaient leur histoire, sans aucun doute; mais en général ils ne l'avaient pas sentie. En assistant à cette série d'interrogations dans les divers centres d'examen, nous avons acquis la certitude que l'enseignement des faits historiques, qui n'est que la moindre partie de la tâche, avait absorbé toute l'attention des maîtres et tous les efforts des enfants. Il était facile de constater le degré d'instruction; l'éducation ne pouvait être appréciée, puisqu'elle n'existait pas.

Depuis 1867, les progrès de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire ont été constants. Les livres ont été améliorés, les méthodes d'enseignement perfectionnées, les instituteurs mieux préparés à cette partie de leur tâche. Entre l'enseignement que nous avons connu dans notre enfance et celui qui est donné aujourd'hui, il y a un abîme; il serait injuste de le méconnaître. Par des progrès successifs auxquels ont contribué aux divers degrés de la hiérarchie tous les hommes dévoués à l'enseignement primaire, on s'est élevé peu à peu de la récitation méca-

nique au récit intelligent, de l'enseignement du texte à celui des faits, de l'effort pour retenir à l'effort pour comprendre. Si l'on considère le point de départ, la marche a été rapide; si l'on considère le but, on y tend, mais il n'est pas encore atteint. L'instituteur qui veut s'en rapprocher doit alléger la charge qui retarde sa marche, en se débarrassant de tous les *impedimenta* trop lourds; dates inutiles, faits sans portée, personnages secondaires, réflexions théoriques, considérations savantes, tout cela est affaire de science et non d'enseignement primaire. Il devra toujours revenir au mot de Duruy : « L'enseignement de l'histoire est une morale en action; » et il faut qu'il puisse toujours dire, avec l'auteur de la loi de 1867 : « Si cet enseignement ne devait être qu'une nomenclature sèche et aride de dates, de faits, de batailles, je ne l'aurais jamais donné. »

Puisqu'il y est obligé, que l'instituteur donne donc cet enseignement, en ne perdant jamais de vue la partie élevée de sa tâche. De toutes les matières du programme de l'école primaire, l'histoire est une de celles qui, en contribuant au développement des facultés de l'esprit, peuvent faire pénétrer dans l'âme des enfants de fortifiantes leçons. Demandons-lui tout ce qu'elle peut donner. Sans doute cette prédication morale à l'aide des exemples historiques trouvera des adversaires; ils voudront démontrer que l'instituteur n'a pas toujours cette sereine élévation d'esprit qui est indispensable aux éducateurs. Les écoles normales répondront aux critiques en préparant de jeunes maîtres pleins d'ardeur et de foi en leur mission, et bien convaincus que leur profession est non seulement un gagne-pain, mais une sorte d'apostolat qui leur permet de propager, avec l'histoire de la France, le culte du devoir et la religion de la patrie.

Alfred Pizard.

LES

DIRECTEURS D'ÉCOLE CHARGÉS D'UNE CLASSE

L'application de l'article 1er du décret du 2 août 1890, ainsi conçu : « Aucun directeur, aucune directrice d'une école comprenant plus de cinq classes ne peuvent être dispensés de tenir une classe que si le nombre des élèves inscrits l'année précédente est de trois cents au minimum », modifiera prochainement la situation d'un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices dispensés de tenir une classe. Cette mesure, dictée par des raisons d'économie, permettra de créer de nouveaux postes de stagiaires, sans augmenter les charges de l'État. Nous croyons que les avantages qui résulteront du dédoublement de classes comptant encore près d'une centaine d'élèves, compenseront largement les inconvénients, pour les jeunes stagiaires, d'une éducation professionnelle surveillée par un directeur chargé d'une classe.

L'instituteur qui a sous sa direction cinq ou six stagiaires et qui sera chargé d'une classe ne pourra plus, nous dit-on, remplir ses fonctions de directeur, c'est-à-dire recevoir les parents des élèves et former à la pratique de l'enseignement les jeunes stagiaires. Il est évident qu'il vaudrait mieux, si l'état des finances le permettait, qu'un directeur dans ces conditions fût déchargé de classe ; mais puisque les prescriptions du décret du 2 août ont été reconnues nécessaires, recherchons les moyens d'en atténuer les inconvénients.

Le directeur chargé de classe pourra recevoir les parents des élèves en dehors des heures de classes ; il n'y a là aucune difficulté. Ou les parents jouissent d'une certaine aisance, et alors ils peuvent venir à l'heure que choisira le directeur, ou ce sont des ouvriers, et dans ce cas c'est leur rendre service que de les engager à ne venir qu'après leur journée.

En ce qui concerne la direction et la surveillance de l'enseignement donné par les stagiaires, elles seront bien réduites si

les directeurs se réservent, comme ils le font généralement, la classe où les élèves se préparent au certificat d'études.

Quelle que soit l'activité d'un directeur, la préparation des leçons, la correction des devoirs et des compositions absorbent la plus grande partie de son temps. Pendant les heures de classe, il est à son poste; s'il le quitte pour passer une demi-heure dans une autre classe, c'est au détriment de la discipline et de l'enseignement dans la sienne, car le stagiaire qui le remplace pour si peu de temps manque généralement d'autorité et n'est pas préparé à continuer la leçon commencée par le directeur.

En prenant la direction du cours préparatoire, c'est-à-dire de la dernière classe, le directeur ferait disparaître en partie ces inconvénients. On met généralement à la tête de ce cours le plus jeune des stagiaires; c'est une erreur pédagogique, car il faut plus d'aptitude et plus d'expérience pour diriger le cours préparatoire que pour faire la première classe.

Mais la préparation des leçons exige moins de temps, et il y a peu de devoirs à corriger; le directeur pourrait donc examiner quelques cahiers des autres cours. En classe, il pourrait se faire remplacer, dans le cours préparatoire, pendant une heure le matin et une heure le soir, par l'un des stagiaires dont il prendrait lui-même la place. Il y a toujours, dans l'enseignement donné aux jeunes enfants, une partie mécanique qui peut être confiée sans inconvénient à un maître moins expérimenté que le directeur. Par ce moyen, celui-ci pourrait faire chaque jour une ou deux leçons dans l'un des autres cours. Il pourrait même assister de temps en temps à une leçon faite par l'un des stagiaires; à cet effet, il se ferait remplacer dans le cours préparatoire par un moniteur, ou, mieux encore, il mettrait en récréation les élèves de ce cours.

Avec quatre heures par jour bien employées dans le cours préparatoire, nous sommes persuadé que le directeur obtiendrait plus de résultats qu'un jeune maître donnant les six heures réglementaires.

Peut-être même serait-ce un moyen de favoriser le recrutement, car le directeur est plus apte qu'aucun maître à faire aimer l'école aux jeunes enfants, et les parents seraient enchantés de les voir dans sa classe.

On pourrait nous objecter que le directeur se réservant la

« petite classe » perdra une partie de son autorité aux yeux des élèves et des familles. Nous n'en croyons rien. Les familles savent bien qu'on ne devient pas directeur sans avoir été reconnu capable de donner l'enseignement dans tous les cours. S'il en était ainsi, que penseraient-elles du directeur déchargé de classe? Du reste, nous avons indiqué plus haut comment le directeur peut faire une leçon dans chacun des cours, à tour de rôle; qu'il se réserve l'une des leçons les plus difficiles, la leçon de morale dans la première classe, par exemple : s'il sait la rendre intéressante, ses élèves ne douteront pas de sa capacité.

En résumé, le directeur d'école chargé de classe peut exercer sur l'enseignement donné par les stagiaires une surveillance efficace, s'il se réserve la dernière classe, et nous sommes persuadé que plusieurs directeurs n'hésiteront pas à entrer dans cette voie; mais il serait bon que l'administration académique, tenant compte de leur situation devenue plus difficile que celle des directeurs déchargés de classe, leur donnât comme auxiliaires, au moins pour le premier cours, des adjoints titulaires ou des stagiaires choisis parmi les mieux notés, pourvu toutefois que l'insuffisance de traitement ne fût pas un obstacle à cette combinaison.

J. V.,
Directeur d'école normale.

L'ARBRE DE NOEL DES ALSACIENS-LORRAINS

Nous publions, en la recommandant à toute l'attention de nos lecteurs, la communication suivante, que nous adresse l'Association générale d'Alsace-Lorraine :

« Nous n'avons plus besoin de faire connaître aux lecteurs de cette *Revue* l'œuvre patriotique qu'accomplit, depuis le lendemain de l'année terrible 1871, l'Association générale d'Alsace-Lorraine. On sait que cette société s'impose d'immenses sacrifices pour venir en aide aux malheureux émigrés dignes de sympathie, qu'elle dépense annuellement une somme de 60,000 francs pour faire elever dans les établissements d'instruction publique des jeunes gens dont la situation matérielle et morale présente de l'intérêt, qu'elle apporte des secours et offre un avenir à nos compatriotes qui ont servi la France en Afrique ou au Tonkin, enfin que tous les ans, le jour de Noël, elle prépare aux pauvres enfants d'Alsace et de Lorraine, habitant Paris, une fête des plus touchantes. L'an dernier 6,000 enfants y ont participé et les dépenses se sont élevées à plus 50,000 francs. Cette fête qui parle autant de souvenirs que d'espérances et dont l'éclat est toujours nouveau, laisse tous les ans une profonde impression dans l'esprit de ceux qui y assistent. C'est qu'elle fait vibrer les cordes les plus intimes et les plus délicates du cœur qui n'oublie pas, qui souffre et qui espère; c'est qu'on y sent palpiter l'âme de la patrie!

Ils sont nombreux, dans tous les coins de notre généreux pays, ceux qui tiennent à contribuer à cette belle fête; ils sentent bien qu'en s'y associant, ils ne font pas seulement œuvre de charité, mais acte de conscience patriotique.

Nous ne saurions assez remercier ceux qui ont, jusqu'à présent, à l'approche de Noël, réveillé dans les cœurs le sentiment de la solidarité en faveur des nombreux enfants qui se pressent autour de l'arbre traditionnel, et ceux-là surtout qui nous ont amené la jeunesse des écoles, en lui disant : Ce que vous aurez fait à l'Alsace et à la Lorraine, vous l'aurez fait à la France. Oui, c'est surtout au sein de la jeune population, si facile à l'enthousiasme, qu'il faudrait faire naître un peu de tendresse pour ces pauvres déshérités qui ont été arrachés à l'ennemi pour rester à la France. C'est elle que surtout il faudrait entraîner — un cri du cœur suffirait pour cela — à vouloir montrer que l'Alsace et la Lorraine n'ont que des amis parmi les petits, et qu'à côté de l'amour de la maison et de l'école, il y a chez eux l'amour de la grande patrie.

Nous voudrions surtout adresser un pressant appel au corps enseignant, qui a autant souci de l'éducation que de l'instruction des

enfants, et qui pourrait aisément rendre à notre œuvre et à notre cause les plus éminents services. Nous ne pouvons admettre qu'il y ait des indifférents parmi les instituteurs de la jeunesse, hommes et femmes, et parmi ceux qui les dirigent, — personne n'est indifférent en France quand il s'agit de Strasbourg et de Metz ! Mais il y a peut-être des timides, des hommes partageant absolument l'idée qui domine nos efforts, mais hésitant ou reculant même devant les scrupules que leur inspire l'interdiction de faire des collectes dans les écoles. Nous pourrions citer plusieurs membres de l'enseignement appartenant à tous les degrés de la hiérarchie scolaire, qui nous ont donné des témoignages éclatants de leur dévouement, sans pour cela enfreindre un règlement qui certes a sa raison d'être. Il ne viendra à l'esprit de personne de blâmer un professeur ou un instituteur parlant aux enfants de nos provinces perdues, de l'espoir que nous avons de les retrouver et de la nécessité de venir en aide aux malheureux qui ont dû quitter le sol natal. Personne n'aura l'idée d'en vouloir au maître ou à la maîtresse disant à ses élèves que, tous les ans, six mille orphelins d'Alsace-Lorraine agitent le petit drapeau tricolore autour d'un arbre qui, tout en leur apportant quelque douceur et quelque joie, leur rappelle où il a grandi et les tristesses qu'il a abritées. Personne ne leur reprochera d'avoir éveillé dans le cœur des petits le désir et le besoin de contribuer à cette fête émouvante qui a presque le caractère d'une fête nationale !

Nous en appelons du reste à M. le vice-recteur de l'académie de Paris, notre éminent pédagogue. M. Gréard donne tous les ans un grand exemple en intéressant la jeunesse des lycées et collèges de son ressort a notre fête qui, à ses yeux, dépasse les limites d'une simple fête de bienfaisance, et qui, en effet, ne peut être comparée à aucune autre.

Nous en appelons au directeur de l'enseignement primaire qui, lui aussi, nous a donné des preuves non équivoques de sa sympathie et du grand désir qu'il a de nous aider et de nous faire aider. M. Buisson a bien voulu assister au dernier banquet de l'Association, et là, dans une charmante improvisation et dans un langage aussi simple que l'est sa personne, il nous a assurés que nous pouvions compter sur lui.

Nous ne relevons que ces deux noms, parce qu'ils sonnent particulièrement haut et bien, et parce qu'ils en disent assez pour décider ceux qui, jusqu'à présent, ont hésité à nous prêter leur concours, à vouloir bien nous l'accorder.

Qu'on nous amène le cœur des enfants de la France, et nous aurons le cœur de la France elle-même; le reste viendra tout seul ! »

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Dans le programme de physique des écoles normales primaires, à la fin du chapitre de l'électricité statique, se trouve la mention : *Électricité atmosphérique*. Cette indication, quoique très succincte, est assez claire par elle-même. On a évidemment voulu que dans un cours de physique suivi par de futurs instituteurs, la question des orages ne fût point oubliée.

Les orages — tout le monde le sait aujourd'hui — sont des manifestations électriques dont le siège est dans notre atmosphère. Par leur éclat et leur puissance, ils ont, de tout temps, excité l'étonnement et l'admiration des hommes; quelquefois même ils ont été, pour la foule, une cause de trouble et de terreur. C'est ainsi qu'à diverses époques on a voulu attribuer les effets dévastateurs de la foudre à l'intervention de génies malfaisants. Il est donc essentiel que nos instituteurs soient mis en mesure, dès l'école normale, de répandre, à propos des orages, des idées justes, des explications vraies parmi les populations de nos campagnes. Il faut qu'ils fassent pénétrer dans les esprits cette conviction que les phénomènes qui se manifestent pendant les orages sont de même ordre que les autres phénomènes météorologiques, qu'ils obéissent comme eux à des lois fixes et immuables.

Mais si le sujet à étudier est clairement indiqué, dans son ensemble, par le programme susdit, la façon dont il faut en exposer les détails, l'étendue des développements à donner à la partie théorique et à la partie expérimentale, le choix des sources où l'on peut puiser d'utiles renseignements, ne laissent pas que d'embarrasser souvent le professeur. Pour mon compte, j'ai été plusieurs fois consulté, à cette occasion, par des maîtres d'école normale qui ne voyaient pas bien dans quelles limites ils devaient se renfermer, et qui ne croyaient pas à la possibilité d'élucider, dans le temps très court dont ils disposent, les points dominants de la question.

A mon sens, une leçon d'une heure, une seule, suffit pour

répondre aux intentions des auteurs du programme. Voici le plan qu'il me paraît rationnel d'adopter.

Comme toujours, dans cet enseignement qui doit rester élémentaire, on ira du simple et du connu au complexe. On commencera par rappeler aux élèves ce qu'ils ont vu et entendu en temps d'orage :

I. *L'éclair*, avec ses aspects si variés, sa forme habituellement en zigzag, sa vive lumière, sa très courte durée. Il ne sera point nécessaire de parler aux élèves de l'*éclair en boule*, de la *foudre globulaire*, comme on dit quelquefois. Les apparitions d'éclairs de ce genre sont d'une authenticité plus que douteuse; et tout en admettant la bonne foi des narrateurs, on est porté à penser qu'ils ont été victimes d'illusions d'optique. — Quand la foudre tombe dans le voisinage d'un individu, son système nerveux est fortement ébranlé; sa rétine notamment subit une impression toujours très vive, quelquefois même douloureuse. De là résultent des troubles momentanés de la vision, une sorte d'hallucination qui, l'imagination aidant, porte l'observateur à raconter des faits qu'il croit vrais, mais qui n'en sont pas moins chimériques. — Voyez ce qui arrive quand nous regardons, à deux ou trois mètres de distance, un fil fin de platine (d'un demi-millimètre de diamètre, par exemple) que le passage d'un courant électrique rend incandescent : ce fil nous paraît beaucoup plus volumineux qu'il ne l'est en réalité, et nous jurerions qu'il a la grosseur d'une forte ficelle. Par suite de la lumière éblouissante du fil, il se produit sur la rétine un phénomène d'*irradiation* qui nous conduit à une appréciation complètement erronée.

II. *Le tonnerre*, se manifestant tantôt par un roulement sourd et prolongé, tantôt par un bruit strident et saccadé. On fera remarquer que le tonnerre change tout à fait de caractère suivant qu'il se produit au-dessus d'une plaine ou dans une région montagneuse. On ne manquera pas de signaler l'intervalle de temps qui sépare habituellement l'apparition de l'éclair de l'audition du tonnerre, intervalle qui permet d'apprécier approximativement la distance à laquelle on se trouve des nuées orageuses.

III. *La foudre*, avec ses effets d'une incomparable puissance : effets mécaniques et physiques, combustions, échauffement et fusion des métaux, incendie des habitations, actions physiologiques souvent suivies de mort chez l'homme, les animaux, etc.

IV. *La grêle* et *les vents* violents, qui, en quelques minutes, anéantissent les récoltes, brisent ou renversent les toitures, et qui constituent certainement le fléau le plus désastreux que nous ayons à subir en temps d'orage.

Cet exposé a été purement descriptif; il ne doit prendre qu'une dizaine de minutes au plus, car il n'exige aucun effort de compréhension de la part de l'auditeur. Aucune théorie n'a été développée, le mot même d'électricité a pu ne pas être prononcé. Les élèves ont été les témoins des faits qu'on vient de leur rappeler. Ils les ont tous vus, mal vus peut-être, et surtout mal observés. C'est au professeur qu'il appartient de signaler les particularités les plus intéressantes qui les caractérisaient.

Il s'agit maintenant d'examiner si cet ensemble de phénomènes qui apparaissent pendant les orages est seul de son espèce, s'il est isolé dans la nature, ou bien s'il est possible de le rattacher à des faits et à des lois physiques antérieurement étudiés.

Le professeur va dès à présent s'attaquer au cœur même de la question.

Dans un historique rapide mais substantiel, il racontera aux élèves, sans y insister trop longuement, les célèbres expériences, qui datent du milieu du siècle dernier, de Franklin, de Dalibard, de de Romas. Il fera voir par quels procédés ingénieux ces habiles expérimentateurs mirent hors de doute l'*identité de la foudre et de l'électricité*. A la suite de leurs expériences, on arriva forcément à cette conclusion : un nuage dit orageux est un vaste conducteur, plus ou moins parfait, chargé d'électricité. Franklin et Dalibard eurent même la hardiesse d'aller soutirer l'électricité du nuage et de la faire servir à des expériences de cabinet.

Eripuit cœlo fulmen..., a-t-on dit avec vérité, en parlant de Franklin.

Voilà donc un point fondamental bien acquis : *Les orages sont des manifestations électriques*. Il y a lieu actuellement d'entrer dans la voie des explications. Les expériences à exécuter devant les élèves trouveront ici naturellement leur place. Le professeur aura à reprendre, un à un, les faits principaux par la description desquels il a commencé sa leçon : *l'éclair, la foudre, le tonnerre, la grêle, le vent*, et il montrera comment on peut les

reproduire, en petit. en très petit, il est vrai ; mais les reproduire avec tous leurs caractères essentiels, et cela en se servant de la machine électrique ordinaire, de la bouteille de Leyde et des batteries.

A propos du choix des expériences et de la manière d'opérer, j'ai quelques indications à fournir dont le maître pourra faire son profit.

I. Pour reproduire artificiellement, par une étincelle électrique, la forme sinueuse de l'éclair, il faut, de toute nécessité, recourir à de longues étincelles. La machine de Ramsden, qu'on possède dans les cabinets de physique des écoles normales, ne les donne qu'assez courtes, alors même qu'on a eu le soin de la bien nettoyer et d'en bien sécher les supports. Si l'on veut opérer dans des conditions favorables, il y a lieu d'augmenter la capacité du conducteur; et, pour cela, de le faire communiquer métalliquement avec de grands cylindres de cuivre ou de bois recouvert d'étain, que l'on suspend au plafond par des cordons de soie. Cette pratique, à laquelle recouraient souvent les électriciens du dernier siècle, est aujourd'hui, et bien à tort, presque abandonnée.

II. Pour montrer que l'étincelle électrique est tout à fait comparable à l'éclair au point de vue de sa très courte durée, on dispose l'expérience comme il suit : l'obscurité complète étant faite dans la salle de classe, une roue placée en face d'un écran noir est mise en rotation rapide. Cette roue porte un certain nombre de rayons blanchis à la céruse. Si, à un moment donné, on éclaire la roue par le jaillissement d'une étincelle, on la voit absolument immobile, quelle que soit d'ailleurs sa vitesse de rotation. On pourra, plus tard, saisir l'occasion d'un orage pour montrer aux élèves que le même résultat est obtenu quand c'est un éclair qui illumine la roue tournante.

III. La foudre, c'est l'étincelle électrique elle-même; seulement dans des conditions de puissance et d'intensité que nous ne pouvons artificiellement obtenir. Pourtant, avec l'étincelle de la bouteille de Leyde et des batteries, il devient possible de produire, en petit, les effets de la foudre : percer le verre, briser un cube de bois, brûler le fer, fondre une mince feuille d'or, enflammer l'éther et l'alcool, etc. L'expérience du perce-verre est assez délicate : les électricités qui arrivent par les deux pointes en regard s'étalent souvent sur les deux faces de la lame et se réunissent le

long de ses bords au lieu de la traverser. Pour parer à cet inconvénient, la lame à perforer, bien séchée à l'avance, doit être placée entre deux cylindres de paraffine que l'on a coulés dans de larges tubes de verre. Les tiges de cuivre qui conduisent l'électricité ont noyées dans lesdits bâtons de paraffine suivant l'axe du cylindre qu'ils constituent. On peut; par ce moyen, percer, avec une simple étincelle de machine, une lame de verre de plus d'un centimètre d'épaisseur.

IV. Nous ne pouvons donner qu'une bien pâle imitation du tonnerre en faisant entendre le craquement de l'étincelle de nos batteries. Ce sont pourtant, au fond, les mêmes forces physiques qui sont en jeu; c'est toujours le brusque déplacement des masses d'air par le passage de l'étincelle et le retour très rapide de ces masses sur elles-mêmes qui sont la cause productrice du son. Le professeur ne manquera pas d'ailleurs de faire remarquer à ses élèves que, pendant l'orage, le sol placé à une petite distance du nuage qui lance la foudre, et les autres nuages qui entourent ce dernier, doivent avoir pour effet de répercuter le son, d'en prolonger par suite la durée et d'amener des alternatives de renforcement et d'affaiblissement. Tous ces obstacles, qui sont à des distances variables du point où l'éclair a jailli, produisent le même effet qu'un écho multiple.

V. En ce qui concerne la grêle, nous ne savons que fort peu de chose. Bien des théories ont été proposées pour rendre compte de sa formation; aucune n'est véritablement acceptable. Le professeur n'aura qu'à mentionner les faits principaux qui s'y rapportent, sans y joindre de commentaire.

VI. Nous constatons que pendant les orages, le vent change fréquemment de direction; il va dans un sens; il va dans un autre; il tourbillonne. Les nuages courent dans le ciel, dans des sens quelquefois opposés, comme affolés par la tempête. A quoi tient donc ce désordre apparent dans la marche des nuées orageuses? Une expérience qu'on peut réaliser à peu de frais pendant la leçon nous fait connaître l'une des causes, bien minime à coup sûr, mais pourtant réelle, de cette rupture purement locale, en temps d'orage, de l'équilibre atmosphérique.

Dans un ballon de verre, dont l'atmosphère intérieure reste saturée de vapeur d'eau, on maintient en suspension une bulle

de savon, à l'extrémité d'un tube fixé dans le goulot. Quand la bulle a atteint la grosseur voulue, on bouche le tube avec un peu de cire. Si aucune cause étrangère n'intervient, la sphère liquide conserve évidemment son volume primitif. Ajoutons que la pellicule qui la forme doit être juste assez épaisse pour rester incolore. — On y arrive par tâtonnements. — D'autre part, un fil de cuivre, placé à l'avance dans le tube, permet d'établir une communication métallique entre la bulle et le conducteur de la machine électrique. — Dès qu'on profite de cette communication pour électriser la bulle, on la voit se colorer vivement et prendre les couleurs de l'arc-en-ciel. — Nous en concluons que l'épaisseur de la paroi liquide a diminué. Mais, cette diminution d'épaisseur qui s'est ainsi produite subitement ne peut s'expliquer que par l'augmentation de volume de la sphère, car nous opérons dans une atmosphère saturée; et, par suite, la pellicule liquide n'a pu rien perdre par voie d'évaporation. Nous sommes donc conduits à admettre que, par le fait de son électrisation, la bulle de savon a grossi. Tout se passe comme si, la pression du gaz contenu dans la sphère demeurant constante, la force élastique de l'atmosphère du ballon était devenue moindre.

D'où peut donc provenir la diminution apparente de pression de cette dernière? Voici l'explication la plus plausible. L'électricité, comme cela a lieu dans tous les corps conducteurs, se porte tout entière à la surface de la sphère liquide. Là, elle tend à s'échapper ; et presse normalement contre la lame d'air qui fait obstacle à son départ; elle contrebalance donc en partie l'action de sens inverse de l'atmosphère enveloppante; de là, forcément, une diminution apparente de la force élastique de cette atmosphère.

Vient-on à décharger la machine, et, par suite, la bulle de savon elle-même, la pression extérieure devient subitement prépondérante et la bulle crève.

Dans les nuages orageux les choses doivent se passer d'une manière analogue. L'un de ces nuages perd-il son électricité par suite du jaillissement d'un éclair, l'air ambiant doit se précipiter vers le centre du nuage. Que des éclairs partent successivement, à intervalles rapprochés, de nuages voisins, les masses d'air sollicitées à se mouvoir dans des sens très divers prendront les mouvements désordonnés que nous observons.

Je n'attache pas à cette explication plus d'importance qu'elle n'en mérite. Le calcul, un calcul facile, montre que, dans les cas ordinaires, les variations apparentes de force élastique que l'air doit subir au contact des nuages orageux sont toujours très faibles; mais il n'en existe pas moins là une cause de troubles dans l'atmosphère qui vient s'ajouter à d'autres plus importantes qu'elle, mais que nous connaissons moins bien.

La partie théorique et expérimentale de la leçon sur l'électricité atmosphérique me paraît ainsi suffisamment développée. Si les expériences ont été préparées à l'avance avec soin, si les appareils sont prêts à fonctionner, l'exposé du professeur ne durera pas plus de trente à trente-cinq minutes; il restera donc de quinze à vingt minutes pour la partie que j'appellerai *pratique* : *précautions à prendre en temps d'orage; moyens de garantir les habitations de la foudre*. Je ne saurais mieux faire, à ce propos, que de recommander au professeur d'école normale la lecture de la *Notice sur le tonnerre,* d'Arago, publiée en 1838 dans l'Annuaire du Bureau des longitudes; ils y trouveront des renseignements très intéressants et la discussion très judicieuse d'une foule d'observations. Je leur indiquerai aussi les *Instructions officielles* qui ont été publiées par l'Académie des sciences de Paris sur la construction et l'installation du paratonnerre.

Un principe général, établi par de nombreuses expériences, domine du reste toutes ces questions pratiques. C'est lui que le professeur dans son cours doit surtout mettre en lumière. *Un corps est complètement soustrait à l'influence d'une source électrique, quelque puissante qu'elle soit, lorsque entre lui et la source se trouve interposé un bon conducteur d'une masse suffisante et communiquant largement avec le sol.* Si le bon conducteur est arrondi à sa surface extérieure, s'il ne présente ni pointements ni arêtes vives, il pourra être foudroyé par un nuage orageux passant dans son voisinage, mais le corps qu'il recouvre, au moins en partie, restera à l'abri de toute atteinte. Si, au contraire, le conducteur interposé est muni de pointes, la foudre ne le frappera pas dans la grande majorité des cas, et le corps qu'il protège demeurera toujours indemne. Qu'est-ce, en somme, qu'un paratonnerre avec son armature de tiges de fer ou de cuivre pénétrant toutes dans les

profondeurs de la terre? C'est une cage métallique à mailles très larges qui recouvre et enveloppe l'édifice. Qu'il ne porte qu'une seule pointe comme le paratonnerre de Franklin ou qu'il soit armé de pointes multiples, d'aigrettes, comme le paratonnerre de M. Melsens, son effet protecteur est toujours le même. Il pourra accidentellement recevoir un coup de foudre, mais la maison et ses habitants seront, en tous cas, sauvegardés.

Le cadre de notre leçon est maintenant complet.

Un point important de la question n'a pourtant pas été traité. Nous avons passé sous silence — et cela volontairement — tout ce qui a rapport à l'origine et aux sources de l'électricité atmosphérique. — Avouons-le franchement : nous ne savons rien de positif sur les causes productrices de cette électricité. Nous constatons ses effets, nous les expliquons en montrant leur similitude avec les effets que produit l'étincelle de nos machines, mais nous ignorons d'où elle vient et comment se forment les nuages orageux. Aussi suis-je d'avis de ne point toucher à ce sujet dans une leçon d'école normale. Ce qui va suivre, et qui n'est qu'un résumé très succinct de ce que nous savons en cette matière, est dit uniquement à l'intention du professeur.

Par un temps parfaitement calme et serein, comme par un temps nuageux, on peut tout aussi bien que pendant un orage rendre manifestes des signes d'électrisation dans les diverses régions de l'atmosphère. La tension électrique ou, pour parler avec plus de précision, le *potentiel* dans une couche donnée d'air possède, à toute époque, une valeur appréciable. Cette valeur change à chaque instant, et, en général, elle augmente rapidement quand on traverse des couches d'air de plus en plus éloignées du sol. — Savoir quel est le sens général de la variation du potentiel dans l'atmosphère ne suffit pas ; on est allé plus loin ; et on évalue aujourd'hui journellement dans les observatoires météorologiques les valeurs que prend le potentiel de l'air à différentes hauteurs et aux différentes heures du jour et de la nuit.

Le physicien de Saussure armait d'une pointe le corps conducteur isolé qui devait se mettre en équilibre électrique avec la couche d'air dans laquelle il était plongé. Plus tard, on remplaça la

pointe par une flamme. La fumée et les gaz chauds remplissent le même office que la pointe employée par de Saussure; ils entraînent, en s'échappant dans l'atmosphère, l'électricité de nom contraire à celle de la couche d'air, si elle en possède; et, en tout cas, à celle du sol; l'air et le sol représentant en effet ici, pour le conducteur employé, les sources *inductrices* agissantes. Dans ces conditions, l'égalité de potentiel peut s'établir entre le conducteur employé et l'air placé dans son voisinage.

Aujourd'hui, on remplace la flamme par de l'eau qui s'écoule goutte à goutte d'un vase métallique isolé, ce vase est maintenu dans la couche d'air dont on veut mesurer le potentiel. Un fil fin de cuivre le fait communiquer avec un électromètre sensible (l'électromètre à quadrants) placé dans une cabine de l'observatoire. — Enfin des appareils enregistreurs inscrivent d'une manière continue, sur une bande de papier qui se déroule, les valeurs successives que prend le potentiel de la couche d'air considérée.

En tout cas, le fait d'une électrisation permanente de l'atmosphère est une vérité désormais acquise à la science; il resterait à découvrir quelle en est la cause.

Pouillet avait cru la trouver dans les phénomènes si complexes de la végétation et dans l'évaporation des eaux terrestres, toujours plus ou moins impures; ses expériences exécutées en 1827 paraissaient très concluantes. Elles ont été répétées en France et à l'étranger, et l'on a reconnu qu'elles étaient manifestement entachées d'erreur. M. Freeman, en particulier, a étudié à ce point de vue l'évaporation de l'eau distillée, de l'alcool et de plusieurs solutions salines, et il n'a jamais pu constater la production de la moindre différence de potentiel qu'on pût attribuer à la conversion du liquide en vapeur.

Sir William Thomson, de son côté, a imaginé une théorie fort ingénieuse — mais ce n'est qu'une théorie — pour expliquer les faits observés. Selon lui, la terre avec son enveloppe gazeuse constituerait un véritable condensateur. L'armature interne serait représentée par le sol lui-même, l'armature externe par les couches d'air placées aux limites de l'atmosphère. L'isolant ou le *diélectrique* — comme l'appelle Faraday — interposé entre les deux armatures serait constitué par les couches d'air moyennes.

L'armature interne, le sol, serait électrisé négativement; l'air des hautes régions, positivement. Les manifestations électriques de l'atmosphère auraient alors pour cause des actions par influence s'exerçant à distance sur les corps plus ou moins conducteurs existant en suspension dans le diélectrique.

La théorie de sir W. Thomson demeurera à l'état d'hypothèse, tant qu'aucune preuve concluante n'aura été fournie pour en démontrer l'exactitude.

En somme, ce qu'on peut considérer comme bien établi dans la question des sources de l'électricité atmosphérique se réduit à ceci :

I. La surface du sol est, en général, électrisée négativement ; la densité de la couche électrique qui y réside demeure d'ailleurs toujours très faible, assez faible pour ne pouvoir être rendue sensible par les procédés ordinaires.

II. Le potentiel des couches d'air ou, si l'on veut, la différence de potentiel entre une lame d'air et le sol est positive. Elle va croissant avec l'altitude. Des couches distantes d'un mètre peuvent avoir des potentiels qui diffèrent de plusieurs centaines de volts.

III. Ce n'est que dans des cas tout à fait exceptionnels qu'on trouve le potentiel de l'air négatif; et, par suite, celui de la surface du sol, positif.

IV. Le sol ne peut être considéré comme un conducteur parfait, comparable à une sphère métallique. La preuve en est que son potentiel est souvent variable d'un point à un autre. Au même moment, certaines régions sont électrisées positivement, tandis que d'autres le sont négativement. La différence des potentiels de deux points éloignés atteint quelquefois une valeur considérable; et les longs fils télégraphiques, quand ils communiquent avec la terre par leurs deux extrémités, sont alors parcourus par des courants intenses dont l'origine est manifestement tellurique.

V. Il paraît probable que des masses d'électricité positive existent normalement dans les hautes régions de l'air. Le fait des aurores boréales et les particularités de transport si curieuses qu'elles présentent sont bien difficilement explicables, si l'on n'admet pas la présence de l'électricité positive aux confins de l'atmosphère terrestre.

A. Boutan.

LA PRESSE ET LES LIVRES

LA PRESSE QUOTIDIENNE ET L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Il est facile de voir à quel degré les questions d'enseignement préoccupent l'opinion publique, par la place que leur accordent les journaux, si naturellement soucieux de tenir le lecteur au courant des choses qui l'intéressent.

La *Paix* consacre plusieurs articles à « l'école », à « l'écolier ». Elle se fait l'écho de certains parents qui se plaignent qu'on donne à leurs enfants des devoirs et des leçons en dehors de la classe, qui réclament contre l'usage de la retenue infligée comme punition, ou même contre l'habitude de garder les enfants quelques minutes au delà de l'heure exacte fixée pour la sortie. Ce n'est pas ici le lieu de discuter ces diverses plaintes, dans lesquelles il nous paraît entrer une bonne part d'erreur ou d'exagération.

Le *Radical*, sous ce titre : « Notre méthode d'enseignement », s'élève contre le ton dogmatique, l'abus scolastique de l'autorité en fait d'enseignement. « Il faut, dit-il, exercer le jeune esprit à observer, à vérifier, à tirer les conclusions de ses observations et de ses expériences. Il importe non de lui enseigner une loi générale, mais de la lui faire découvrir. Il faut exciter son initiative, son originalité, en se contentant de le guider dans ses recherches, de le remettre dans la bonne voie s'il s'égare. Le bon maître se gardera de condamner une idée originale de son élève par l'unique raison que cette idée n'est point la sienne, etc... C'est cette autorité libre, douce, familière, comme dit La Bruyère, qui est la vraie autorité; elle ne perd rien à se laisser approcher, à se laisser toucher et manier; elle inspire, au contraire, plus de confiance, de véritable respect, d'affection. De son côté, l'enfant se sentant estimé, considéré, prend conscience de lui-même; le rôle actif qu'il joue encourage ses efforts, le prépare à l'action, donne à ses qualités, par l'exercice qu'il en fait, le développement et la maturité nécessaires. »

L'*Univers* traite de la réforme du baccalauréat. On devine dans quel esprit. La tentative si sérieuse et si louable de réformer cet examen qui influe sur toutes les études, la création du livret scolaire destiné à donner aux épreuves un caractère plus complet de sûreté et de sincérité, lui apparaissent comme une simple « question de boutique », comme l'inauguration du régime du bon plaisir. Qu'il s'agisse de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement primaire, on ne saurait attendre de pareils critiques ni justice ni bonne foi. C'est une affaire entendue.

La *Justice*, dans ses « Tablettes scolaires », insiste sur l'excellence

de la direction des écoles enfantines, mixtes quant au sexe, par des institutrices. Elle montre d'une part l'économie d'argent qui serait réalisée par l'application rigoureuse de ce système : rien que pour la ville de Paris, l'auteur de l'article estime que l'économie dépasserait la somme d'un million. D'autre part, il établit qu'il y a des avantages moraux à réunir dans ces classes garçons et fillettes. « Dans le plus grand nombre des communes de France, filles et garçons sont nécessairement réunis dans la petite classe de l'instituteur primaire, et cela sans que la morale ait jamais eu à en souffrir ; en Amérique, notamment, l'instruction primaire est partout donnée en commun aux enfants des deux sexes, et, de l'avis de tous les pédagogues français qui ont visité les écoles américaines, cette communauté donne d'excellents résultats. — Faites donc travailler les bébés comme vous les faites jouer ensemble. Ne leur créez pas à l'école une existence sociale factice. Tâchez, au contraire, qu'ils y retrouvent partout et toujours quelque chose de la vie de famille. Et pour ce faire, mêlez garçons et fillettes ; puis donnez pour guides, à tout ce petit monde, des femmes, et autant que faire se pourrait des mères. »

Le *Mot d'ordre*, dans un article intitulé « A travers l'enseignement », reproduit les doléances de nos instituteurs en Algérie : ils se plaignent, paraît-il, des articles de la loi de 1889 qui les assimilent à peu près complètement à leurs collègues de France, au point de vue de l'indemnité de résidence. Ils voudraient voir supprimer l'obligation de se trouver dans une agglomération d'au moins mille habitants pour avoir droit à l'indemnité, et ils demandent que cette indemnité soit fixée, soit d'après la population totale, soit d'après l'éloignement des centres et la difficulté des approvisionnements. C'est une vue absolument différente de celle qu'a dictée au législateur la création de cet indemnité. Voici la description que fait le *Mot d'ordre* de l'existence de l'instituteur algérien : « Sa vie est rude. Il est à grande distance d'une ville. Il ne voit personne. Il ne peut fréquenter les indigènes. Il ne peut voir les colons, qui sont occupés chaque jour à leurs plantations, et qui le soir reviennent harassés, peu disposés à lier conversation. Il fait la classe à des enfants le plus souvent difficiles à conduire. Ils sont ou très sauvages, ou très indisciplinés, toujours mal disposés. La pédagogie qu'on lui a enseignée ne lui sert de rien. Il faut qu'il innove. Il faut qu'il s'ingénie. Sa patience, son zèle, son dévouement sont mis à une rude épreuve. »

Dans la *Nouvelle Revue*, M. Raoul Frary fait remarquer que pendant la discussion du budget il a été moins parlé que d'habitude de l'enseignement primaire. « Ce terrain de bataille est presque abandonné, dit-il, au moins dans le Parlement. Les lois existantes ne sont probablement pas parfaites, mais elles finissent par être à peu près acceptées de ceux qui en ont été blessés au début. Il ne faudrait pas leur demander d'avouer qu'ils sont arrivés à une tranquille résignasion ; mais les anciennes colères ont perdu beaucoup de leur violence,

et la certitude de n'obtenir aucun résultat engage les orateurs de la droite à se montrer discrets. »

Le *Journal des Débats* commente avec amertume, dans un très long article, le refus opposé par la commission d'initiative de la Chambre à la prise en considération d'une proposition de quelques députés pour modifier la loi qui impose la laïcisation progressive des écoles primaires de filles.

L'*Estafette* publie intégralement le discours prononcé par M. Jules Ferry, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, à l'inauguration des cours de l'Association philotechnique, dont il est le président. Dans ce beau discours, nous relevons le passage suivant :

« L'école primaire, celle qui donne aux esprits la première empreinte, celle qui, pour le plus grand nombre, constitue la seule éducation générale, l'école nationale, pour l'appeler par son nom, est devenue et doit demeurer chose d'État. *(Vive approbation.)* C'est parce qu'elle est nationale que nous l'avons voulue gratuite et laïque. C'est parce qu'elle est nationale qu'un mouvement logique, irrésistible comme la force des choses, en a, pièce à pièce, soustrait la direction à la commune, à l'esprit local, parcellaire, peut-être rétrograde de ce groupe élémentaire. On discute encore cette conséquence. On cherche à restituer à l'esprit local une part de pouvoir dans l'école. On n'y parviendra pas. L'école laïque, l'école gratuite est la forteresse de l'avenir ; l'État est seul de force à la garder ! » *(Vifs applaudissements.)*

L'INSPECTION DES ÉCOLES DE FILLES PAR LES FEMMES. — Mme Kergomard a publié, sous ce titre, dans le *Manuel général de l'instruction publique* du 6 décembre, un article dont nous extrayons les passages suivants :

« Le moment nous paraît d'autant plus indiqué pour discuter la question, qu'un poste d'inspectrice primaire vient d'être créé à Toulouse, que l'administration a engagé les postulantes à poser leur candidature, et qu'enfin un certain nombre d'aspirantes se sont présentées à l'examen pour le certificat d'aptitude à l'inspection primaire. Toutes n'ont pas réussi, — pas plus d'ailleurs que les candidats qui ont subi en même temps les mêmes épreuves. Mais la proportion est assez encourageante, deux aspirantes sur cinq ayant été admises à subir les épreuves orales, et celle des deux qui a réussi complètement étant arrivée première en tête de la liste.

» On peut donc dire que l'inspection des écoles de filles par des femmes a passé de la loi dans les faits, et ses partisans ont lieu de se réjouir ; cependant je les engage à ne le faire qu'avec beaucoup de discrétion, car la victoire est loin d'être complète ; elle dépend trop encore du mérite personnel, et j'ajouterai même de la bonne chance de chacune des inspectrices qui seront successivement nommées. Autant, en effet, les partisans de l'inspection féminine seront disposés à faire crédit aux premières titulaires, à cause des difficultés incontestables de la situation — difficultés décuplées d'abord par les

défiances pour ainsi dire instinctives de quelques fonctionnaires, et ensuite par l'étonnement de l'opinion publique qu'une nouveauté déconcerte toujours, — autant les partisans seront portés à l'indulgence, autant les adversaires auront le droit de se montrer sévères et d'exiger presque la perfection.

» Le devoir des premières inspectrices primaires sera donc de se mettre à la hauteur de leur tâche en faisant preuve d'initiative pour tout ce qui est de leur génie spécial — je veux parler ici de l'éducation proprement dite — et de beaucoup d'esprit de discipline, même de docilité, en ce qui concerne les questions administratives, pour lesquelles elles ont — sauf exceptions — moins de goût; auxquelles, en tout cas, elles sont moins habituées.

» Il serait puéril, en effet, de ne pas avouer que la partie essentiellement administrative de la fonction sera plus difficile au début, et qu'il faudra, par conséquent, s'y adonner avec d'autant plus d'oubli de ses propres tendances. A vrai dire, à moins d'un parti-pris impardonnable de la part de quelques-uns de ceux avec lesquels les inspectrices auront à traiter les questions administratives, parti-pris auquel je ne crois pas pour ma part, je n'ai aucun doute sur le succès définitif; d'abord parce que j'ai de bonnes preuves entre les mains; ensuite parce que ces choses-là sont de celles que l'on peut apprendre, Il n'en va point ainsi pour les choses de l'éducation. On naît éducateur, tandis que l'on devient fonctionnaire avec de l'intelligence, du tact et de la bonne volonté.

» La commission d'examen pour l'inspection est si bien convaincue de cette vérité, — même pour les candidats, — qu'elle permet à la composition de pédagogie de compenser l'infériorité de la composition de législation, alors qu'elle n'accepte pas la compensation inverse. Ainsi, un candidat ayant 12 à l'écrit en pédagogie et 8 en législation est déclaré admissible, tandis qu'un de ses concurrents qui a 8 en pédagogie et 12 en législation est ajourné. « Le premier, » disent les examinateurs, « apprendra la loi et les règlements en les faisant exé-
» cuter; le second n'apprendra pas à penser aux choses de l'éducation. »

» Je suis donc bien convaincue que les inspectrices se familiariseront avec leur code comme les inspecteurs, je suis convaincue aussi qu'elles se plieront aux difficultés des relations administratives avec les fonctionnaires et avec les municipalités; mais, quand même elles devraient se montrer à tout jamais réfractaires à cet ordre d'idées, quand même l'administration, prévoyant cette lacune dans les aptitudes féminines, renoncerait à tenter l'épreuve, la nécessité de l'inspection des écoles de filles par les femmes ne s'en imposerait pas moins; il faudrait des inspectrices pour la pédagogie, c'est-à-dire pour la culture intellectuelle et pour la culture morale; il faudrait des femmes, en un mot, *pour fonder l'éducation de la femme.* Oserait-on vraiment établir aucune proportion entre cette question absolument vitale et les questions administratives?

» ... Laissez-moi dire encore une fois que l'inspection consiste non seulement à contrôler la tenue générale des écoles, à vulgariser les bonnes méthodes et les meilleurs procédés, mais qu'elle a un but autrement noble : celui de surveiller et de guider les maîtres et les maîtresses pour la culture des sentiments les plus délicats de l'âme des élèves. Or, lorsqu'il s'agit des petites filles et des jeunes filles, cette tâche ne peut être confiée qu'à une femme; nul ne sait mieux que les inspecteurs primaires eux-mêmes toutes les difficultés qu'elle présente.

» Quant au contrôle moral du personnel féminin, la situation est plus délicate encore.

« — En ce qui concerne les soins les plus minutieux de l'hygiène, en » ce qui concerne aussi les habitudes morales, je ne néglige aucun » conseil lorsque j'entre dans une école de garçons, » me disait dernièrement un maire de Paris, qui est un médecin; « mais, dans les écoles » de filles, j'hésite... et souvent je finis par m'abstenir. » Combien d'inspecteurs ont dû se sentir portés parfois à en faire autant!

» Les meilleures qualités de l'esprit féminin sont en jeu au moment de l'inspection : la promptitude du coup d'œil qui n'omet aucun détail; une sorte de divination des choses non apparentes; une certaine audace dans la décison qui fait aller tout droit au bon conseil, et cela sans préjudice de cette sorte d'intuition des choses du cœur, qui attire la femme vers l'enfant même la moins bien douée ou vers la maîtresse déjà victime de l'injustice et de la cruauté de la vie...

» C'est une aspirante, ai-je dit au début de cet article, qui est arrivée en tête de la liste. Ses épreuves écrites et ses épreuves orales ne lui avaient cependant donné qu'un point au-dessus de la moyenne; la plupart des membres de la commission ne « la voyaient pas inspec- » trice »... C'est sans doute parce que les épreuves dont se composent l'examen écrit et l'examen oral ne peuvent absolument pas révéler les aptitudes du candidat pour la fonction. Quand est venu le rapport oral qui suit l'inspection d'une école, la révélation s'est faite; l'aspirante avait *tout* vu; rien ne lui avait échappé ni du local, ni du matériel, ni du mobilier, ni des cahiers, ni de la physionomie et de l'attitude des enfants et des maîtresses, ni des qualités ni des défauts des leçons entendues, ni de plusieurs choses encore que personne ne lui avait montrées; et ses louanges étaient judicieuses et ses critiques discrètes, plus que cela, bienveillantes, car elle les accompagnait tout naturellement d'un correctif, découvert là, juste à point, dans les circonstances présentes et dans le milieu ambiant. Puis, en quelques phrases qui dénotaient une instruction solide, elle reconstituait la leçon telle que la maîtresse eût dû la faire. Toute la sous-commission l'a « vue inspectrice » à ce moment-là, — trop jeune, peut-être, mais les années viendront.

» D'autres — et même, je l'espère bien, de plus autorisés que moi —

convertiront tous les bons esprits à l'inspection féminine (exclusivement pédagogique, je ne demande pas mieux); ils insisteront peut-être — avec infiniment de raison — sur la nécessité plus urgente de l'inspection féminine dans les grandes villes, où la jeune fille est exposée à plus de dangers que celle de la campagne... »

A PROPOS DES COURS DICTÉS. — M. Victor Egger, professeur à la Faculté des lettres de Nancy, écrit à ce sujet les lignes qui suivent à l'*Enseignement secondaire* du 25 octobre :

« La discussion toujours pendante sur les cours dictés et autographiés me remet en mémoire une pratique qui m'avait donné d'excellents résultats, avec des élèves dociles et consciencieux, quand j'étais professeur de philosophie au lycée d'Angers, de 1872 à 1877. Je partis de cette idée, née de l'expérience, que, pendant les premiers mois, les élèves ne comprennent pas leur cours de philosophie; comme les mots employés sont ceux du langage courant, ils croient comprendre et ils comprennent à demi; mais ils comprendront au milieu et à la fin de l'année, quand, mieux exercés, ils reviseront les premières parties. Il importe donc qu'ils conservent pour ce moment l'écho direct et fidèle de la parole du professeur. J'écartais pour ce motif les rédactions, nécessairement très imparfaites au début; lors de la revision, l'élève aurait repassé ses contresens. J'invitais les élèves à avoir dès le début de l'année des cahiers solides, des cahiers reliés; sur ces cahiers, qui devaient rester intacts et propres jusqu'à la fin, les élèves prenaient des notes; je parlais assez lentement: au moyen d'abréviations que l'élève inventait lui-même, il prenait tout ce que je disais, ou peu s'en faut. Toute l'année, à l'occasion des compositions, des interrogations, des revisions, il repassait son cours sur ses notes, qu'il corrigeait et complétait au besoin.

» Au lieu de rédactions, les élèves me remettaient des sommaires, des résumés; un résumé exige plus d'activité intellectuelle qu'une rédaction, qui n'est le plus souvent qu'un travail de copiste; et, autre avantage, il prend moins de temps. Un résumé bien fait est une preuve certaine que la leçon a été bien comprise. Je lisais ou parcourais les sommaires à la classe qui suivait chaque leçon; je signalais les contresens, et je donnais les éclaircissements dont les fautes des résumés m'avaient signalé l'utilité.

» Ces sommaires, faits au jour le jour, n'étaient pas rendus à leurs auteurs, toujours par crainte qu'ils ne les préférassent à leurs notes, et qu'ils ne relussent leurs fautes en oubliant les critiques du professeur. Mais je leur avais recommandé de laisser de grandes marges sur leurs cahiers de notes, et, vers le mois de janvier, je les invitais à profiter de ces marges pour écrire, en regard des notes, un nouveau sommaire. Les meilleurs élèves suivaient ce conseil sans attendre, les autres un peu plus tard; on faisait après chaque leçon deux sommaires, l'un qu'on me remettait, l'autre qui restait sur les cahiers.

Les revisions étaient des occasions pour compléter le sommaire marginal; vers Pâques, les bons élèves relisaient les leçons des premiers mois et les annotaient d'un résumé nécessairement beaucoup plus exact que celui qu'ils m'avaient remis en octobre ou novembre. A la fin de l'année chaque élève possédait son cours complet dans quatre ou cinq gros cahiers, dont les grandes marges portaient le sommaire qu'il en avait fait lui-même.

» On peut préférer le sommaire rédigé et dicté par le professeur, car il sera mieux fait que celui du meilleur élève; mais, en revanche, il ne sera pas l'œuvre de l'élève. Tout dépend ici des difficultés du cours, du zèle et de la pénétration des écoliers. J'ai cru voir, quant à moi, que les sommaires du professeur profitaient plus au professeur qu'à ses élèves, et que ceux-ci profitaient mieux des sommaires qu'ils composaient eux-mêmes. Les deux systèmes peuvent se défendre, et l'on peut les employer tour à tour selon les circonstances. Là n'est pas l'essentiel de la méthode qui m'avait réussi jadis, et que je résume ainsi :

» 1° Le professeur parle lentement, pour que tous les auditeurs puissent noter la leçon en notes définitives, qui serviront toute l'année; — 2° l'élève compose un sommaire provisoire qui garantit une première étude de la leçon et sert à vérifier si cette leçon a été comprise; — 3° l'élève compose ou le professeur dicte un sommaire définitif qui prend place sur le cahier de notes à côté de chaque leçon et ne fait qu'un avec elle.

» Dira-t-on que la parole rapide est plus vivante et plus personnelle, et que la parole lente équivaut à une dictée? Mais la parole rapide, oratoire, éblouit plus qu'elle n'éclaire, à l'âge où l'on est écolier; même quand elle s'adresse à des hommes, elle ne porte la lumière dans les esprits qu'à force de répétitions; elle convient aux cours publics de l'enseignement supérieur, où l'auditeur, sauf exception, ne prend aucune espèce de notes; elle n'est guère à sa place dans l'enseignement secondaire. La parole lente, demi-lente, si l'on préfère, pourvu qu'elle soit improvisée, se prête à toutes les spontanéités; elle est, selon les cas, familière ou élevée; elle amuse ou elle émeut, didactique par nature, elle ne ressemble jamais à un bavardage. Elle concilie l'action personnelle du professeur avec les besoins de l'écolier, qui demande à ne rien perdre de ce que l'on dit pour lui, à tout comprendre et à pouvoir toujours relire. Les cours dictés, les cours autographiés, les manuels sont des pis-aller, nécessaires et par suite excusables dans certains cas qu'il est inutile de prévoir ici. La meilleure méthode est celle où l'élève a devant lui une pensée vivante; agissante, mais qui sait se communiquer, puis agit lui-même pour s'assimiler entièrement la pensée du maître.

» Mieux il saura s'assimiler, plus il sera prêt à inventer pour son compte quand il le faudra; meilleurs seront les sommaires, meilleures seront les dissertations sur des questions nouvelles. Mais la péda-

gogie de l'invention est un problème qui a ses difficultés propres et qui ne doit pas être traité incidemment. »

GRAND ATLAS DE GÉOGRAPHIE PHYSIQUE ET POLITIQUE, par M. *E. Levasseur*, membre de l'Institut. Paris, Ch. Delagrave. — Il y a quelques années, nous exposions ici même, dans la *Revue pédagogique*, avec tous les développements qu'elle comportait, la méthode de géographie de M. Levasseur. Elle se résumait dans ces quelques mots : « *Faire comprendre la géographie par les livres*; *la faire voir par les cartes.* » A ce moment-là, les livres ne nous manquaient déjà plus; nous en possédions d'assez nombreux, qui tous se recommandaient par de sérieuses qualités. Quant aux cartes et aux atlas, il n'en était pas de même; et la supériorité de l'Allemagne nous accablait pour ainsi dire sous le mérite de ses publications, qui devaient se perfectionner encore.

Aujourd'hui nous sommes, à ce dernier point de vue, beaucoup mieux pourvus. La cartographie française, par des efforts continus, tend à reprendre sa place que lui avaient donnée autrefois Delisle, Cassini, Buache et D'Anville, les véritables créateurs de la science géographique moderne. Les travaux parus dans ces derniers temps sont considérables, et ce n'est pas sans une certaine satisfaction d'amour-propre national que nous pouvons citer, après ceux de M. Foncin, des colonels Prudent et Niox, l'atlas de MM. Schrader, Prudent et Anthoine, et le grand atlas de M. E. Levasseur, en cours de publication à la librairie Ch. Delagrave [1]. Loin de nous la pensée d'oublier l'œuvre magistrale de M. Vivien de Saint-Martin continuée par M. Schrader [2]. Mais nous voyons sans cesse reculer le jour où nous pourrons apprécier dignement cette œuvre et juger des progrès accomplis par la science et la gravure française. Bornons-nous aujourd'hui au grand atlas de M. Levasseur.

Cet atlas a une valeur que nous tiendrions à mettre en pleine lumière : c'est sa valeur pédagogique. Nous croyons rendre service aux maîtres et aux professeurs, en leur signalant le profit que peut en retirer notre enseignement à tous les degrés, sans nous attarder plus longtemps aux considérations.

1° Unité et méthode. — « La composition et la répartition des cartes, lisons-nous dans la préface, ont été réglées en vue de fournir sur chaque région de la terre des détails suffisants pour la connaissance de la géographie. Mais l'importance de ces détails devant être proportionnée à l'importance des lieux, les cartes et les cartons ont dû être dressés à des échelles diverses. » Il y avait là un danger à éviter : la trop grande diversité des échelles, qui pouvait rompre l'harmonie de

1. Cinq livraisons, sur douze, ont déjà paru. L'atlas complet sera publié en juin 1891.

2. A la librairie Hachette et Cie.

l'œuvre. M. Levasseur s'est ingénié à trouver entre elles des rapports de grandeurs très simples, qui toujours pussent guider et éclairer le lecteur. C'est là le premier mérite, et non le moins original, d'un atlas qui comprend 60 feuilles, 160 cartes et plus de 330 cartons.

Échelle de 1/200 000 pour les plans des villes;
1/1 000 000 pour les petits États de l'Europe et pour quelques cartons;
1/2 000 000 pour les cartes oro-hydrographiques et politiques de l'Europe centrale; — les cartes détachées de la France; — la plus grande partie des cartons de l'Europe; — l'Algérie et la Tunisie;
1/3 500 000 pour les cartes particulières de l'Europe et de la France, la plupart des colonies françaises, et les cartons des autres parties du monde;
1/7 000 000 pour les cartes géologiques particulières de l'Europe;
1/14 000 000 pour les cartes générales (physiques et politiques) de l'Europe;
1/30 000 000 pour les cartes générales des autres parties du monde.
L'échelle adoptée le plus souvent pour les cartes particulières des régions hors d'Europe est de 1/10 000 000.

Qu'on ne nous reproche pas la sécheresse de ce tableau. A nos yeux, il a un intérêt très réel : il nous montre un atlas « méthodiquement composé et gradué suivant l'importance des matières ». Nous y reconnaissons la première qualité d'une œuvre sincère, et composée dans un esprit véritablement pédagogique.

C'est à cette préoccupation croissante des rapports à établir entre les différentes cartes de l'atlas que M. Levasseur obéit, en généralisant un procédé très heureux, usité depuis peu dans notre système cartographique. Il introduit, partout où la comparaison s'impose entre notre pays et les principales régions du globe, un carton de la France à l'échelle de la carte. De là un double avantage : jamais nous ne perdons de vue la France elle-même, et l'œil du lecteur s'habitue bien vite à saisir les rapports de grandeur, qui resteront gravés dans son esprit.

2° *Importance de la géographie physique.* — Pénétrons un peu plus avant dans la composition de l'atlas. Ce qui nous frappe tout d'abord, c'est l'importance donnée à la géographie physique, éclairée en quelque sorte par la géologie. Nous ne voyons pas moins de 14 feuilles géologiques et oro-hydrographiques, dont 4 pour l'Europe, et 6 pour la France, sans compter un nombre considérable de cartons. Ne nous en plaignons pas. Personne n'a mieux défini que l'auteur lui-même, dans un mémoire adressé à l'Académie des sciences morales et politiques, en 1871, le rôle de la géographie physique. « Les différentes manières d'être de la géographie, historique, politique et économique, ne sont que les membres épars d'une même science. Il faut rapprocher ces membres afin de donner au corps son unité et sa vie : chercher les liens qui unissent les parties les unes aux autres, pour s'élever jusqu'à la conception de l'harmonie générale. » Mais la géographie physique ne pourra remplir ce rôle qu'à la condition de se

laisser guider elle-même par la géologie, dont l'étude « nous permet d'assister en quelque sorte au modelé de l'écorce terrestre pour saisir le plan général du dessin, en voyant l'œuvre s'accomplir sous nos yeux ».

C'est la première fois, croyons-nous, que figurent dans nos atlas des cartes géologiques particulières de l'Europe. Nous regrettons que l'éminent académicien ne nous ait pas donné celles des Indes, de l'Asie Mineure ou de l'Asie Antérieure, dont il tenait les éléments entre les mains. Nous regrettons aussi, mais avec plus de raison peut-être, qu'il n'ait pas appliqué à l'Asie et à l'Afrique le système qui lui a si bien réussi pour l'Europe et les deux Amériques, en dressant leurs cartes oro-hydrographiques, si saisissantes d'aspect, avec leurs courbes de niveau, leurs teintes hypsométriques, et les tracés des lignes de faîte. Nous ajouterons encore, puisque nous en sommes aux critiques, ou plutôt aux *desiderata*, qu'il ne nous paraît pas avoir donné à l'Asie, à l'Afrique surtout, tout le développement qu'elles méritent aujourd'hui. La nouvelle édition de Stieler ne consacre pas moins de 6 à 7 feuilles au « Continent noir », en tout 16 cartes ou cartons éclairant ou expliquant toutes les questions de partage et de délimitation que l'année 1890 a mises à l'ordre du jour. Dans le grand atlas qui nous occupe, nous ne trouvons que deux feuilles particulières pour l'Afrique. C'est insuffisant. La carte générale elle-même, parue depuis quelque temps, demanderait à être modifiée sur quelques points. Il y a là une lacune à combler. Elle le sera sans aucun doute par les éditions qui suivront. Mais nous ne saurions trop louer, toujours en ce qui concerne la géographie physique, les nombreuses coupes de terrains que l'auteur a multipliées sur toutes les cartes générales et particulières. Habilement disposées suivant un méridien et un parallèle donnés, elles résument d'une façon très nette l'aspect ou la physionomie générale d'un pays. C'est en quelque sorte la *péroraison graphique* d'une leçon savamment faite et bien ordonnée. Le mot peut-il s'accepter? En tout cas, il exprime clairement notre pensée.

3° *Géographie politique et économique.* — Si la géographie physique doit prendre une place considérable dans nos atlas comme dans nos livres, c'est aux dépens de la géographie politique beaucoup trop favorisée autrefois. C'est également aux dépens de la géographie économique, qui, après 1871, avait pour ainsi dire envahi, beaucoup plus que de raison, le domaine de la géographie proprement dite. Nous les voyons l'une et l'autre réduites aux éléments essentiels. Mais ces éléments suffisent, si l'on considère l'ingénieuse façon dont l'auteur a su disposer les nombreux cartons destinés à les compléter. Plus de cinquante cartons nous donnent les plans des grandes villes, des principales localités historiques et militaires, des ports militaires et de commerce; les estuaires des fleuves, les centres agricoles et industriels les plus considérables, etc. La topographie vient, ici, en aide à la géographie, et

complète dans d'heureuses conditions un enseignement si large, qui repose sur les deux bases solides de la géologie unie à l'orographie.

Nous aurions néanmoins quelques critiques de détail à présenter à propos de la géographie politique. Nous ne comprenons pas le caractère légèrement archaïque que prend la lettre dans quelques cartes : celle de la Hollande et de la Belgique nous paraît, à ce point de vue, quelque peu étrange. Les couleurs adoptées dans quelques autres sont parfois un peu criardes ou violentes et nuisent à l'harmonie de l'ensemble (Angleterre et Russie). Ne conviendrait-il pas d'entendre le mot d'*Australasie* dans un autre sens que M. Levasseur? Il applique cette dénomination générale à un groupe d'îles placées au sud et à l'est du continent australien. Il serait plus rationnel de désigner sous ce nom l'ensemble des archipels qui s'étendent au sud de l'Asie, et en sont la continuation naturelle, dans la direction de l'Australie. Ainsi font, croyons-nous, les savants étrangers.

4° *Géographie océanique et coloniale.* — Il n'y a pas longtemps encore, l'Océan ne comptait pour ainsi dire pas dans l'étude ou l'enseignement de la géographie. Les cartes étaient à ce sujet très sobres de renseignements. Elles se bornaient à nous donner les îles, les détroits et les principaux courants. Aujourd'hui nous voulons davantage. La connaissance approfondie de la mer s'impose. N'occupe-t-elle pas une étendue deux fois supérieure à celle des continents? Son action incessante sur les masses terrestres et son influence sur la destinée des peuples ou la marche de la civilisation n'en font-elles pas un des facteurs essentiels de la vie générale du globe? Il y a bien longtemps déjà que le vieil Homère parlait du « Père Océan ». Aussi les nombreux détails que l'auteur a cru devoir réunir sur toutes les cartes générales, où la mer occupe une grande place, sont-ils du plus haut intérêt : profondeurs sous-marines, courants chauds et froids, grandes lignes de navigation, câbles et lignes télégraphiques, glaces flottantes, limites des banquises, etc. — De la mer aux colonies il n'y a pas loin; et nous avons suffisamment signalé l'importance qui leur est accordée en citant les quatre feuilles, les huit cartes et les quatorze cartons consacrés aux colonies françaises.

Notre conclusion nous sera fournie par M. Levasseur lui-même. Il termine sa préface en disant : « Cet atlas représente une somme considérable de travaux et d'efforts, qui lui vaudra, nous osons l'espérer, la faveur des hommes d'études et les suffrages du public ». Nous voudrions, dans cette étude, avoir réussi à montrer en quoi le *Grand Atlas de géographie physique et politique* est digne de cette faveur et de ces suffrages.

J.-B. PAQUIER.

HISTOIRE DE FRANCE RACONTÉE PAR LES CONTEMPORAINS, par M. *B. Zeller* (en collaboration avec MM. Darsy, Bayet et Luchaire); librairie Hachette, collection format in-32 illustrée, à 0 fr. 50 c. le volume. — La *Revue pédagogique* a déjà signalé par deux fois ses lecteurs

l'intéressante entreprise de M. B. Zeller, qui a voulu mettre entre les mains du public « une histoire de France dans laquelle les contemporains seuls ont la parole pour raconter ce qu'ils ont vu par eux-mêmes ou appris soit de témoignages authentiques, soit de traditions très rapprochées du temps où ils écrivent ». M. Defodon disait à ce sujet en 1885 : « C'est, en définitive, chez les contemporains qu'il faut chercher ce je ne sais quoi au moyen duquel l'historien ou le professeur fait renaître la réalité, condition *sine quâ non* pour qu'un développement historique soit vivant et intéressant. Seulement, ceux-là seuls qui ont mis la main à une pareille œuvre savent ce qu'il faut de temps et de peine pour trouver, pour choisir, pour classer et mettre en lumière ces documents de première main, que les autres ne remplacent jamais [1]. » M. Jacoulet, à son tour, écrivait deux ans plus tard, en rendant compte de l'état d'avancement de la publication à ce moment : « Des trente-cinq volumes publiés à ce jour, quatre sont consacrés à la Gaule, trois à Clovis et aux Mérovingiens, quatre à Charlemagne et à ses successeurs, sept aux Capétiens et treize aux Valois proprement dits jusqu'à Louis XI... En attendant les volumes qui devront être consacrés aux guerres d'Italie, à François Ier, à la Renaissance, M. Zeller nous en a donné quatre sur les derniers Valois et sur les guerres de religion [2]. »

Aujourd'hui, la collection compte soixante-cinq volumes, dont le dernier est intitulé *La fin de Henri IV; le grand Dessein* : elle embrasse, sans lacunes, l'ensemble de l'histoire de France, des origines jusqu'à 1610. Les trente volumes nouveaux parus depuis 1887 appartiennent tous au XVe et au XVIe siècles. Ils ne sont pas consacrés uniquement aux guerres et aux événements politiques et dynastiques : quelques-uns d'entre eux ont pour sujet le mouvement intellectuel, l'histoire de la civilisation, des arts, de l'industrie. C'est ainsi qu'à côté des volumes intitulés *François Ier; Marignan; l'élection impériale* (1515-1521); — *François Ier, Charles Quint et le Connétable de Bourbon, Biagrasso, la Bicoque* (1521-1524); — *Captivité de François Ier; Pavie et Madrid* (1524-1524); — *La Ligue de Cognac; sac de Rome; paix des dames; Charles Quint en Italie et en Allemagne* (1527-1536), — on en trouve d'autres qui s'appellent : *La cour de François Ier, son gouvernement*, — *La réforme et la cour de Henri II*, et qui contiennent d'abondants détails sur l'administration, les finances, les mœurs de la cour, les monuments et les artistes, les lettres, les sciences, la religion, etc., extraits de Brantôme, des Mémoires de Benvenuto Cellini, de la correspondance des ambassadeurs vénitiens, des Mémoires de Vieilleville, de François de Rabutin, des Commentaires de Pierre de La Place, du Journal d'un Bourgeois de Paris.

Tout en louant M. Zeller du discernement et du tact avec lesquels

1. *Revue pédagogique* du 15 avril 1885, p. 359.
2. *Revue pédagogique* du 15 août 1887, p. 170.

il a choisi ses citations, nous devons appeler l'attention, de peur que quelque lecteur ne s'y trompe, sur un point délicat : c'est que la collection, dans son ensemble, ne pourrait être mise sans réserve entre les mains d'une jeune fille. Il est, par exemple, tels tableaux, dans le récit du sac de Rome tracé par la plume réaliste de Jacques Bonaparte, que le souci de la vérité historique a engagé M. Zeller à reproduire tout entier, mais qu'on ne pourrait pas plus faire lire aux élèves de nos écoles primaires et même de nos écoles normales, que certains chapitres de l'Ancien Testament. Nous ne songeons pas un instant à blâmer l'éditeur : l'histoire — nous voulons dire l'histoire véridique et sérieuse, celle qui n'est pas arrangée en récits moraux — n'est pas faite pour l'enfance ; et les documents originaux qui en sont les sources, les vieilles chroniques, les mémoires, les correspondances les révélations des témoins indiscrets, tout cela ne doit être placé qu'entre les mains des maîtres, et non dans celles des élèves, ou du moins de ceux des élèves qui sont encore des enfants. Mais nous ne saurions trop recommander, à tous ceux qui sont chargés d'enseigner, de se servir, pour la préparation de leurs leçons, des matériaux réunis avec tant de zèle par M. Zeller : outre le plaisir qu'ils ne manqueront pas de trouver à la lecture de ces petits volumes, ils y puiseront nombre de renseignements de première main, de traits vifs et frappants, de détails pittoresques, qui les aideront à faire mieux voir et mieux comprendre à leurs élèves les hommes et les choses du passé ; il leur sera facile, en faisant à leur tour un choix dans cette vaste « chrestomathie » historique, d'en extraire des pages qui viendront animer leurs leçons et les compléter par un vivant commentaire. L'instruction pour l'enseignement de l'histoire, publiée en tête du nouveau plan d'études pour les lycées, appelle la publication d'un livre « qui donnerait, en les décrivant, les grands événements, les usages, les institutions, avec les biographies importantes des grands personnages, livre qui supposerait la connaissance directe des documents de l'histoire où il faut aller chercher la vie dans sa vérité et sa familiarité pittoresque, et où il serait bon de montrer des représentations authentiques des hommes et des choses d'autrefois. » Entre les mains d'un maître intelligent, la collection de M. Zeller peut, pour l'enseignement de l'histoire de France, devenir ce livre-là. J. G.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de novembre 1890.

L'orthographe de nos pères et celle de nos enfants, par *A. Gazier* (Extrait de la Revue internationale de l'enseignement). Paris, A. Colin, broch. in-8°.

Cervantès, par *L. Biart* (Collection des classiques populaires). Paris, Lecène et Oudin, in-8°.

Gœthe, par *Firmery* (même collection). Paris, Lecène et Oudin, in-8°.

Méthode pratique de langue allemande, par *Ant. Lévy*. I. Partie élémentaire. Cours préparatoire. — II. Mots et phrases. — III. Grammaire et exercices de conversation. — IV. Idiotismes et proverbes. Paris, Le Soudier, 4 vol. in-8°, 1889-90.

Le dessin à l'école primaire. Cours théorique et pratique de dessin d'après nature, par *D. Baratto* et *H. Rymers*. Bruxelles, Lebègue, in-8°.

Cours élémentaire de lecture et de prononciation. Méthode physiologique, par le Dr *L.-A. Segond*. I. Livre du maître. — II. Livre de l'élève. — III. Cinq tableaux annexés à la méthode. Paris, Belin frères, 1890, in-8°.

De la précision des méthodes d'éducation physique, par *Demeny* (Extrait de la *Revue scientifique*). Broch. in-8°.

Société de géographie de l'Ain. Compte-rendu du Congrès national des Sociétés françaises de géographie. Bourg, in-8°, 1890.

L'enseignement par projections lumineuses. Notions de sciences physiques et naturelles par projections lumineuses. Cours moyen et supérieur, par *F. Bonhoure* et *Mage*. Paris, Librairie d'éducation de la jeunesse, in-8°, 1890.

Atlas de géographie physique, politique et historique à l'usage des classes, par le colonel *Niox* et *Eug. Darsy*. Édition de 72 cartes. Paris, Delagrave.

Episkopisis tôn tis dimotikis paidefseôs en ti ekthesi tôn Parisiôn (Aperçu des choses de l'éducation populaire à l'exposition de Paris), par *M.-I. Vratsanos*. Athènes, 1889, in-16.

Lectures classiques allemandes. Lectures enfantines, par *Bossert* et *Beck*, Paris, Hachette, in-12, 1890.

Edmond Scherer, par *O. Gréard*. Paris. Hachette, in-12, 1890.

Questions de pédagogie théorique et pratique, par *Brouard* et *Defodon*. Paris, Hachette, in-12, 1890.

Madame Marie Pape-Carpantier. Sa vie et son œuvre, par *Em. Gossot*. Paris, Hachette, in-12, 1890.

Les machines agricoles, 3e série. Machines diverses, par M. *Ringelmann*. Paris, Hachette, in-12, 1890.

Cours de physique à l'usage des classes de lettres. Nouvelle édition, conforme aux programmes du 10 août 1890, par *E. Fernet*. Paris, Masson, in-12, 1891.

Douze conférences d'hygiène rédigées conformément au plan d'études du 12 août 1890, par *A. Proust*. Paris, Masson, in-12, 1891.

Premières Connaissances, par *Th. Soulice*. Traduction en langue tamoule, par *J. B. Adam*, in-12, 1880.

Livre de lectures anglaises à l'usage des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures, suivi d'un vocabulaire, par *G. Mouchet*. Paris, Delalain, in-12, 1890.

L'État et l'Université, ou la vraie réforme de l'enseignement secondaire, par *Adrien Dupuy*. Paris, Cerf, in-12, 1890.

La dissertation de pédagogie. Théorie et pratique, par *C. Vernier*. Paris, Belin, in-12, 1890.

Le bonheur de vivre, par sir *John Lubbock*. Traduit sur la 20e édition anglaise. Paris, Alcan, in-12, 1891.

La première année de récitation, à l'usage des candidats au certificat d'études, par *L. Moy*. Paris, A. Colin, in-12, 1890.

Le premier livre de lecture courante, par *J. Lebreton*. Paris, Hachette, in-8°, 1890.

Histoire et Civilisation de la France. (Cours du certificat d'études.) Cours élémentaire et moyen. Paris, Hachette, in-8°, 1890.

Arithmétique. Calcul oral et écrit. (Cours du certificat d'études.) Cours élémentaire et moyen. Paris, Hachette, in-8°, 1890.

Museo pedagógico de instruccion primaria. Catalogo provisional. Madrid, Fortanet, in-8°, 1890.

Exposition universelle de 1889. Congrès international pour l'amélioration du sort des aveugles, tenu à Paris du 5 au 8 août 1889. Liste des membres du Congrès, mémoires, notes diverses et procès-verbaux sommaires. Paris, 2 br. in-8°, 1889.

Histoire populaire de Troyes et du département de l'Aube, par *G. Carré.* Troyes, Lacroix, in-8°, 1881.

La communauté d'Asson et ses régents au XVIIIe siècle, par M. *L. Soulice.* Pau, librairie Léon Ribaut, br. in-8°, 1889.

Traité de l'onomatopée ou clef étymologique pour les racines irréductibles, par *A. Timmermans.* Paris, Bouillon, in-8°, 1890.

Les origines du musée d'ethnographie. Histoire et documents, par le *Dr E. T. Hamy.* Paris, Leroux, in-8°, 1890.

Cours pratique de langue arabe. Cours élémentaire d'arabe parlé, à l'usage des lycées, collèges et écoles normales de l'Algérie, par *Belkassem ben Sedira.* Alger, Jourdan, in-8°, 1891.

L'*Etica razionale,* par *P. Lazzarini.* Paris, in-8°, 1890.

Les Illustrations ardennaises, ou biographie des personnages remarquables du département des Ardennes, par *Hannedouche.* Sedan, Laroche, in-8°, 1890.

Les sens et l'instinct chez les animaux et principalement chez les insectes, par *sir John Lubbock.* Paris, Alcan, in-8°, 1891.

La deuxième année de musique. Solfège et chant. Leçons, exercices, 73 chœurs, éléments d'harmonie, abrégé de l'histoire de la musique, par *A. Marmontel.* Paris, A. Colin, in-8°, 1890.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Discussion du budget de l'enseignement primaire pour 1891, a la Chambre des députés. — Le budget de l'enseignement primaire pour l'exercice 1891 a été discuté et voté à la Chambre des députés dans les séances des 20 et 22 novembre 1890. Avant de faire connaître les points principaux sur lesquels les débats ont porté, nous allons donner les chiffres des crédits inscrits pour cet enseignement dans les chapitres 47 à 51.

Le chapitre 47, « enseignement primaire, inspecteurs, écoles maternelles, inspectrices générales », s'élève à 2,213,000 francs. Le chapitre 48, « écoles normales primaires, écoles normales supérieures d'enseignement primaire », est fixé à 9,625,475 francs. Le chapitre 49, qui concerne les « écoles nationales et les écoles communales d'enseignement primaire supérieur et professionnel, personnel et bourses, les traitements du personnel des écoles primaires élémentaires, les subventions aux caisses des écoles, aux communes pour loyers d'écoles, et pour les établissements dits facultatifs, écoles maternelles, et écoles de filles dans les communes de moins de 401 habitants », atteint 108,300,840 francs. Le chapitre 50, « cours d'adultes, matériel, encouragements, bibliothèques scolaires », est de 706,800 francs, et le chapitre 51, « secours et allocations », est de 2,000,000 de francs. Ce qui fait un total de 122,846,115 francs.

Une discussion générale, portant sur les divers services du ministère de l'instruction publique, a précédé le vote des chapitres. M. le député Bouge, qui a pris le premier la parole, s'est attaché à mettre en lumière les difficultés que rencontre dans certains cas l'application de la loi du 19 juillet 1889. Il a surtout parlé de la situation faite au personnel des écoles primaires des villes de plus de 100,000 habitants. Dans sa réponse, M. Bourgeois, ministre de l'instruction publique, a montré à la Chambre combien les appréhensions qui se sont manifestées étaient exagérées. Il n'a pas dissimulé les difficultés de détail inhérentes à l'application d'une loi qui modifie aussi profondément toute une organisation financière, mais il a tenu à déclarer qu'il s'efforcerait de les résoudre dans le sens le plus favorable aux intéressés, que cette loi apporterait une réelle amélioration de position aux instituteurs, et que déjà les augmentations ou régularisations de traitements avaient été accordées. Les renseignements fournis à la Chambre sur ce point sont à citer en entier.

« Au 1er janvier 1891, à la fin du mois prochain, 26,572 instituteurs ou institutrices auront reçu une augmentation de 100 ou de 50 francs;

985 instituteurs, c'est-à-dire tous les maîtres n'ayant pas 1,200 francs, ont reçu l'indemnité de résidence en sus du traitement; 1,125 ayant trente-cinq ans de services ont reçu une promotion de classe de 200 ou 300 francs. Tous les instituteurs ou institutrices ayant un traitement inférieur de moins de 50 francs au taux légal de leur classe ont été promus à cette classe : ils sont au nombre de 1,615. Il y a donc aujourd'hui 30,297 instituteurs et institutrices qui ont, du chef de la loi de 1889, et en exécution des mesures déjà prises pour son application, réalisé les avantages que la loi leur promettait. »

Dans le courant de 1891 le relèvement des traitements au taux légal sera poursuivi. « Nous examinerons, a dit M. Bourgeois, et M. le ministre des finances est d'accord avec moi quand je fais cette déclaration à la tribune, s'il est possible, en raison de la situation du budget, d'accélérer le mouvement d'application de la loi. »

L'augmentation des crédits affectés au traitement du personnel des écoles primaires, qui est en réalité de 791,000 francs par rapport à 1890, serait employée, avec des crédits supplémentaires s'ils peuvent être accordés, à poursuivre l'application de la loi. Dès maintenant on peut dire, puisque M. le ministre l'a déclaré, que la 6e classe provisoire des instituteurs sera prochainement supprimée, tous les instituteurs qui y sont encore rangés étant portés à 1,000 francs de traitement.

En ce qui concerne les instituteurs des villes de plus de 100,000 habitants, une disposition additionnelle à la loi de finances modifiera l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889 en ce sens, qu'au traitement moyen primitivement adopté sera substitué le traitement perçu à la date du 31 décembre 1889.

Il ne nous reste plus qu'à passer rapidement en revue les autres questions sur lesquelles M. le ministre a été appelé à émettre un avis à la tribune, à savoir : pour les constructions de maisons d'école, la surveillance des travaux sera confiée à une personne compétente et diligente soit de la commune, soit du canton; pour les écoles primaires supérieures, une annexe sera publiée désormais au projet de budget, afin que l'on puisse dans des tableaux examiner point par point les détails des différentes écoles; pour les créations d'écoles, il sera demandé dans le projet de budget de 1892 un relèvement de crédit afin de permettre un certain nombre de créations nouvelles : actuellement, en effet, les créations doivent être compensées par des suppressions correspondantes ; enfin, pour les secours accordés aux anciens instituteurs et aux anciennes institutrices, une somme supplémentaire de 20,000 francs sera prélevée sur l'ensemble du chapitre, afin de venir en aide dans une plus large mesure au personnel retraité avant la loi du 17 août 1876.

PROPOSITION DE LOI DE M. AYNARD, DÉPUTÉ, RELATIVE A LA LAICISATION DES ÉCOLES PRIMAIRES DE FILLES. — M. le député Aynard et plusieurs de ses collègues ont déposé une proposition de loi tendant à modifier

l'article 18 de la loi du 30 octobre 1886, relatif aux laïcisations d'écoles primaires publiques de filles. A cet article, qui est ainsi conçu : « Aucune nomination nouvelle soit d'instituteur, soit d'institutrice congréganiste ne sera faite dans les départements où fonctionne depuis quatre ans une école normale soit d'instituteurs, soit d'institutrices, en conformité de la loi du 9 août 1879 », les auteurs de la proposition demanderaient d'ajouter : « néanmoins, il pourra être dérogé à la disposition qui précède, en ce qui concerne les écoles congréganistes de filles, sur la demande motivée du conseil municipal ».

L'adoption de cette disposition aurait pour effet de compromettre, ainsi que le constate M. Bizouard-Bert, rapporteur de la 7e commission, l'achèvement et l'unité de l'œuvre scolaire existante, sans avoir pour effet d'assurer la paix publique. Elle aurait pour conséquence inévitable, contrairement aux prévisions et aux prescriptions de la loi de 1886, de retarder la laïcisation des écoles de filles, d'autoriser l'ingérence des conseils municipaux dans l'enseignement de l'Etat, et par cela même d'entretenir et de perpétuer pour un temps indéfini, autour de l'école, dans nombre de communes, les intrigues et les agitations politiques.

C'est pour ce motif que le Sénat, en mars 1886, avait rejeté un amendement analogue présenté par M. Barbey. Les mêmes raisons ont amené la 7e commission à émettre l'avis de ne point accepter la proposition de loi présentée.

PROPOSITION DE LOI DE MM. VIGER, LACROIX, ETC., CONCERNANT LE TRAITEMENT ET LE CLASSEMENT DU PERSONNEL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Une proposition de loi signée par plus de cent députés a été déposée sur le bureau de la Chambre pour demander la modification de plusieurs articles de la loi du 19 juillet 1889. L'exposé des motifs qui accompagne cette proposition vise trois points, à savoir : 1° les délais d'application de la loi ; 2° le mode actuel de classement ; 3° les traitements et effectifs des classes.

Les auteurs de la proposition estiment que le délai maximum de huit années fixé pour l'application de la loi, s'il n'était pas abrégé, enlèverait à un grand nombre d'instituteurs actuellement en fonctions l'espoir d'arriver jamais aux premières classes ; ils déplorent que le mode actuel de classement ait eu pour conséquence de faire ranger dans la 4e classe, par exemple, des instituteurs comptant vingt ans de service, parce que leur traitement actuel ne dépasse pas 1,200 francs ; que les proportions adoptées pour l'effectif de chaque classe admettent dans les premières classes un trop faible nombre d'instituteurs et d'institutrices.

Pour remédier à cette situation, ces députés ont déposé un projet de loi dont le texte est le suivant :

« Les articles 6, 34 et 36 de la loi du 19 juillet 1889 sur les dépenses de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel sont modifiés ainsi qu'il suit :

« *Art. 6.* — Les instituteurs et institutrices sont répartis en titu-
» laires et stagiaires.

» Les stagiaires forment un effectif de quinze pour cent.

» Les titulaires se divisent en cinq classes dont les effectifs numé-
» riques sont les suivants :

5e classe,		30 0/0		de l'effectif total.
4e	—	25 0/0		—
3e	—	15 0/0		—
2e	—	10 0/0		—
1e	—	5 0/0		—

» Ces classes sont attachées à la personne et peuvent être attribuées
» sans déplacement.

» *Art. 34.* — La répartition, dans les classes créées par la nouvelle
» loi, des maîtres et maîtresses actuellement en fonctions, sera effectuée
» en tenant compte de leur nombre d'années de services, du mérite
» personnel et de l'importance du poste qu'ils occupent.

» *Art. 36.* — La 6e classe provisoire est supprimée, et tous les
» instituteurs et institutrices de cette classe seront rangés dans les
» classes auxquelles ils ont droit. »

» Les art. 37, 38, 39 et 42 de la même loi sont et demeurent abrogés. »

Cette proposition de loi, qui tend à modifier une loi organique, ne pouvait venir en discussion en même temps que le budget de l'enseignement primaire. Le gouvernement et le parlement ont été d'accord en cela. Elle ne pourra donc être examinée au plus tôt qu'après le vote du budget de l'exercice 1891.

La Société « Les amis de l' ABC » de Marseille. — Nous trouvons dans un rapport de M. l'inspecteur d'académie des Bouches-du-Rhône des renseignements sur les services appréciables rendus par la Société « Les amis de l' ABC, » de Marseille.

« Cette œuvre, écrit M. l'inspecteur d'académie, si démocratique et républicaine, sert pour ainsi dire de complément à la caisse des écoles qui secourt les enfants de six à treize ans.

Elle a secouru 333 enfants, dont 316 appartenant aux écoles maternelles et 17 aux écoles supérieures. Elle a distribué 303 paires de souliers, 316 tabliers ou blouses, 170 pantalons, 137 robes ou chemises, enfin elle a fourni 137 fr. de livres et 30 fr. de fournitures de bureau.

La Société fait confectionner elle-même ses vêtements et achète par pièces les étoffes; elle réalise ainsi de grandes économies; un comité de dames surveille cette confection et assure le service des distributions des secours. »

Quelques mots sur le rôle des institutrices rurales. — M. l'inspecteur d'académie de la Drôme, dans la partie du Bulletin

départemental qui sous le titre *Quelques notes* contient des conseils adressés aux instituteurs et aux institutrices, consacre quelques lignes à l'une des idées qui lui tiennent le plus à l'âme, suivant son expression, c'est-à-dire au rôle des institutrices rurales. Voici le passage :

« Les institutrices rurales se souviennent-elles de certains conseils que je leur ai fait entendre? — Songez, leur disais-je entre autres choses, à faire de votre petit ménage, par la tenue et la propreté, le modèle des ménages de la commune... Ne craignez pas d'introduire parfois chez vous les fillettes de l'école; elles admireront l'ordre de votre intérieur, loueront votre goût, prendront à tâche de vous imiter... Intéressez-les à vos travaux domestiques, indiquez-leur comment tout doit se faire dans une maison bien ordonnée... Causez simplement, gentiment, avec les mamans. Donnez sans pédanterie un avis sur l'hygiène, sur la cuisine, sur le repassage, sur le soin des vêtements... Une de vos élèves est-elle malade, montrez-vous auprès de son lit; prenez-la sur vos genoux pendant un pansement... Empressez-vous décemment partout où il y a un malheur physique à soulager, une détresse morale à consoler... Ne cachez pas votre désir d'être utiles, charitables, bonnes; à côté de l'intelligence de l'institutrice doit éclater le cœur de la femme : c'est le cœur qui fait tout. »

Puis M. l'inspecteur invoque à l'appui de ses paroles le témoignage d'un pédagogue dont il cite l'opinion de mémoire :

« Pourquoi, Mesdemoiselles, rougiriez-vous de vous laisser voir un » torchon ou un balai à la main? Pourquoi fermer vos fenêtres et tirer » vos rideaux quand vous repassez votre linge et lavez votre vaisselle?... » Ne chercherez-vous pas à savoir s'il n'y a pas dans le village quelque » vieille femme à encourager, quelque pauvre petit enfant à secourir?... » Allez vous asseoir tout bonnement à la porte du paysan, sur le banc » de pierre, et causez avec la mère, avec la fille, des choses de la » maison. »

» Voilà la vérité! Le rôle de l'institutrice n'est pas limité à la salle de classe. Son action bienfaisante et éducatrice doit se faire sentir autour d'elle et pénétrer dans les familles; et il n'est pas besoin, pour cela, d'une instruction transcendante. Quels que soient nos talents et nos brevets, pouvons-nous nous flatter de transformer une commune en un docte Institut? En revanche, quelle influence moralisatrice ne pouvons-nous pas exercer par notre exemple, notre dévouement, notre modestie, une tendresse vigilante! »

L'ENSEIGNEMENT DE LA VANNERIE DANS LES HAUTES-ALPES. — « Des cours de vannerie ont été organisés à l'école normale d'instituteurs, lisons-nous dans le Bulletin de septembre-octobre des Hautes-Alpes. Ils ont été suivis, du 4 au 13 août, par vingt instituteurs, et ils ont donné les plus heureux résultats.

» Aussi le Conseil général a-t-il inscrit au budget de 1891 une subvention de 800 fr., double de celle qu'il avait affectée l'année dernière à cet enseignement.

» De son côté, la Société d'agriculture avait généreusement offert une somme de 150 fr. L'auteur de ces lignes espère que ces travaux de vannerie ne tarderont pas à se vulgariser dans les écoles, et que les maîtres rivaliseront de dévouement pour assurer le succès d'une œuvre si utile, en se perfectionnant dans les notions qu'ils viennent d'acquérir et en les inculquant à leurs élèves.»

A PROPOS DES OUVRAGES A PLACER DANS UNE BIBLIOTHÈQUE PÉDAGOGIQUE. — L'inspecteur d'académie de la Lozère a adressé une circulaire aux inspecteurs primaires du département sur l'organisation des bibliothèques pédagogiques. Il constate d'abord que cette institution si utile n'a pas pris un grand développement. En dehors des causes purement matérielles, cette situation serait due surtout, d'après M. l'inspecteur, au manque de renouvellement des fonds des bibliothèques, — le lecteur se lasse de relire les mêmes livres, — et peut-être aussi au peu de variété des ouvrages. M. l'inspecteur est ainsi amené à faire connaître ses sentiments sur le choix des livres qui doivent composer une bibliothèque pédagogique.

« Il y faudrait sans doute, dit-il, faire une part aux ouvrages de vulgarisation scientifique, la science est partout aujourd'hui : que l'instituteur l'ait à sa portée; c'est indispensable.

» Mais, plus que des livres qui font savoir, je voudrais des livres qui font penser. D'abord *des historiens*; non pas ceux qui ont écrit de vastes ouvrages, bons à consulter, mais qu'on ne peut lire, faute de loisirs; mais ceux qui ont concentré l'effort de leur attention et de leur sagacité sur un fait ou sur un homme; des essayistes, des critiques, ou encore et plutôt des auteurs de mémoires. C'est là que nos maîtres verraient de quoi et comment est faite l'histoire; ainsi le précis s'animerait pour eux et ils y trouveraient autre chose que des noms.

» Surtout je donnerais une place très large aux moralistes de tous les temps et de tous les pays. Pourquoi nos maîtresses ne se plairaient-elles pas à l'Économique de Xénophon? Les livres des moralistes sont de ceux qui invitent à écrire dans les marges : voilà ce qu'il faut à nos maîtres, la lecture devant être surtout pour eux une excitation. Quand ils lisent, ils doivent se persuader qu'ils prennent leur élan pour se mettre en marche, et, quand ils ont lu, ne pas croire qu'ils sont arrivés. Or, les moralistes, outre le mérite qu'ils ont de laisser aisément atteindre leur pensée, engagent à aller au delà, ou tout au moins à côté.

» Assurément, je ne bannirais pas les romanciers, ce sont des moralistes à leur façon. Mais ici le choix devrait être sévère et restreint. La bibliothèque pédagogique ne saurait dégénérer en cabinet littéraire,

et trop souvent, d'ailleurs, des lecteurs novices ne s'attachent dans un roman qu'à ce qui vaut le moins, à l'intrigue.

» Enfin je ne conçois pas une bibliothèque pédagogique sans poètes. La poésie, malgré tout, n'a pas cessé d'être ce qu'elle fut d'abord, l'instrument le plus délicat et le plus noble; rien n'est plus propre qu'elle à *élever* un homme.

» Si j'étais chargé d'acheter dix volumes pour une bibliothèque *qui aurait déjà un fonds de traités pédagogiques*, voici comment je ferais mon choix : Je demanderais un ouvrage spécial (pédagogie, ou vulgarisation scientifique, etc.), trois historiens, trois moralistes, un romancier et deux poètes. »

Si l'un de nos lecteurs jugeait à propos de nous faire connaître son sentiment au sujet des lignes qui précèdent, nous publierions volontiers sa réponse.

Réélection de Mme Kergomard comme membre du Conseil supérieur de l'instruction publique. — Nous avions annoncé que les divers fonctionnaires auxquels la loi concède le droit de suffrage dans les élections au Conseil supérieur, pour la représentation de l'enseignement primaire, étaient convoqués, le jeudi 27 novembre 1890, à l'effet d'élire un délégué de l'enseignement primaire au Conseil supérieur de l'instruction publique, en remplacement de Mme Kergomard, qui avait cru devoir donner sa démission à la suite d'une polémique soulevée dans la presse.

Mme Kergomard a été réélue par 583 voix sur 747 suffrages exprimés.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Il y a trois semaines, le ministère prussien des cultes et de l'instruction publique a présenté aux Chambres un projet de loi sur l'instruction primaire. On sait que jusqu'à présent la Prusse ne possède aucune loi organique sur l'instruction publique, et en est encore, en cette matière, au régime des ordonnances royales et des règlements administratifs. Le projet qui vient d'être élaboré, en neuf titres et 203 articles, est-il destiné à donner enfin à l'enseignement primaire cette législation qui lui est promise depuis quarante ans par la constitution de 1850? On peut en douter; à l'accueil que lui font dès maintenant les divers partis, il semble plutôt destiné au même sort que les projets qui l'ont précédé et qui n'ont pu sortir des limbes parlementaires. Au lieu d'apporter de sérieuses réformes, le nouveau projet ne fait guère que consacrer les abus existants; il laisse au clergé le droit de s'immiscer dans les affaires de l'école; il continue à imposer à l'instituteur les fonctions de chantre et de sacristain; il ne fixe pas, par un texte de loi, le traitement de l'instituteur, et s'en remet sur ce point à la décision arbitraire de l'autorité scolaire locale; il ne contient aucune disposition pour remédier à l'encombrement des classes, ce mal si souvent signalé en Prusse, qui rend impossible l'accomplissement sérieux de la mission de l'école.

La discussion du projet a commencé à la Chambre des députés. Le 5 décembre, M. de Gossler, ministre des cultes et de l'instruction publique, a exposé les intentions du gouvernement. L'école primaire, a-t-il dit, doit faire partie de l'organisation communale, sous réserve des droits de l'Etat. L'enseignement religieux ne devra jamais disparaître de l'école. La Chambre ne doit pas oublier que cette loi n'est qu'un chaînon dans l'œuvre de la réforme scolaire.

— La presse politique publie un discours prononcé par Guillaume II devant la commission de réforme scolaire qu'il a fait instituer pour réorganiser en Prusse l'instruction publique à tous ses degrés. Nous parlerons dans notre prochain numéro des travaux de cette commission et des intentions manifestées par le jeune souverain.

— On lit ce qui suit dans un article de la *Deutsche Post :* « Est-il convenable que la patrie exploite les capacités et les forces d'un grand nombre des meilleurs parmi ses enfants, qu'elle leur interdise, tant directement qu'indirectement, — en confisquant à son profit tout l'effort qu'ils sont capables de fournir, — de subvenir eux-mêmes à leurs besoins, et qu'elle refuse ensuite de leur donner les moyens

de vivre convenablement?... Sa Majesté l'empereur veut l'éducation des caractères. Mais rien ne démoralise l'homme plus sûrement que des embarras d'argent pesant sur lui d'une façon durable... Pour ceux qui ont atteint l'âge où c'est une cruauté, en même temps qu'une infraction aux principes d'une saine économie politique, que de leur interdire de se créer un foyer et une famille, il faut absolument une élévation des traitements. » — Ce n'est pas des instituteurs que parle le journal prussien, comme on pourrait être tenté de le croire, mais... des officiers.

— Un monument à la mémoire de Diesterweg a été inauguré le 29 octobre dans sa ville natale, Siegen. C'est un buste en bronze, œuvre du professeur Reusch de Königsberg, exécuté au double de la grandeur naturelle, et posé sur un socle de deux mètres de haut. Une foule nombreuse, et des délégués des villes voisines, Bonn, Bielefeld, Wiesbaden, etc., assistaient à la cérémonie.

Angleterre. — L'établissement de la gratuité de l'instruction primaire, sous une forme ou sous une autre, paraît devoir entrer prochainement dans le domaine des faits accomplis. Le discours de la couronne, à l'ouverture de la session parlementaire, y a fait allusion dans une phase énigmatique : il a annoncé que « l'attention du Parlement serait appelée sur l'opportunité d'alléger le fardeau que la loi concernant l'instruction obligatoire a imposé depuis quelques années à la portion la plus pauvre du peuple ». Dans la discussion de l'adresse, aucun orateur ne s'est montré hostile en principe à la mesure annoncée par le gouvernement. Un membre conservateur, toutefois, M. Barkley, a manifesté quelques scrupules, et exprimé la crainte que la gratuité diminuât chez les parents le sentiment de la responsabilité; il redoute tout ce qui pourrait affaiblir les barrières qui doivent être opposées à un accroissement inconsidéré de la population. Comme on le voit, le malthusianisme vit encore.

Les journaux annoncent que le gouvernement se propose de présenter dans le courant de la session un bill organisant la gratuité. Le bill sera analogue dans ses dispositions à celui qui a déjà été adopté par l'Écosse; les ressources financières seraient fournies par un nouvel impôt sur la bière et les spiritueux.

— Un incident qui a fait du bruit dans le monde scolaire anglais a eu lieu le 10 novembre à l'école normale de Bangor, dans le pays de Galles. Les élèves-maîtres, au nombre de soixante, étaient à table pour le dîner, lorsque, à la suite d'une dispute entre l'un d'eux et un surveillant, ils se levèrent tous et quittèrent l'école. Les tentatives du directeur pour les ramener à la discipline étant restées infructueuses, le comité de l'école décida leur expulsion en masse.

Les élèves-maîtres alléguaient, pour justifier leur attitude, que la nourriture qui leur était donnée était de mauvaise qualité; que la

viande, en particulier, n'était pas mangeable, et que le thé et le café étaient bien inférieurs au thé et au café servis dans les restaurants. Il faut se rappeler que les écoles normales, en Angleterre, ne sont pas des établissements de l'État, mais des entreprises particulières.

Après des négociations qui ont duré quatre jours, l'affaire a fini par s'arranger; le comité de l'école a consenti à reprendre les élèves-maîtres, mais chacun de ceux-ci a dû écrire une lettre d'excuses.

Belgique. — M. Devolder, ministre de l'intérieur (on sait que l'instruction publique relève aujourd'hui de ce département), ayant donné sa démission, a été remplacé, le 6 novembre, par M. Mélot, député de Namur.

« Nous souhaitons, dit l'*Abeille*, que le nouveau titulaire mette fin à la réaction qui sévit depuis quelques années dans l'important service de l'instruction publique et qu'il arrête la désorganisation qui s'attaque à notre enseignement. On représente le nouveau ministre comme l'homme chargé de donner le coup de grâce aux malheureuses victimes de la lutte scolaire, en supprimant radicalement les traitements de disponibilité : attendons et espérons encore qu'il reculera devant cette mesure qui constituerait une criante injustice en même temps qu'un acte d'inhumanité. »

— Il est intéressant de relever, dans le même numéro de l'*Abeille*, quelques jugements portés sur les actes du gouvernement actuel. Nous copions :

« On ne devrait plus, par exemple, voir se renouveler ces nominations scandaleuses faites depuis six ans, dans le corps des inspecteurs, exclusivement au profit d'instituteurs catholiques qui se sont jetés à corps perdu dans la lutte scolaire et se sont signalés par leur haine de l'instruction publique officielle. Lorsque des centaines d'instituteurs capables et expérimentés ont été arrachés à leurs écoles par des administrations fanatiques, c'est à ces victimes et non aux intrigants de la politique de prétendue compensation qu'il faudrait songer.

» ... On conçoit aisément que, dans ces conditions (les privilèges accordés aux écoles normales libres, dites *adoptées*), les jeunes gens préfèrent se présenter dans les écoles adoptées, où souvent on ne leur impose qu'un simulacre d'examen, et où, à défaut de récipiendaires bien préparés, on reçoit aisément les non-valeurs. On conçoit aussi que le recrutement devienne de plus en plus difficile dans les écoles officielles, et qu'elles succombent une à une dans cette lutte où le gouvernement, leur protecteur naturel, fait cause commune avec l'adversaire.

» ... Il résulte à l'évidence de tout ce qui précède que les écoles normales agréées, déjà favorisées par leur nombre triple de celui des écoles officielles, sont encore, de par le mode des divers examens, en possession de privilèges au moyen desquels elles pourront anéantir

peu à peu toute concurrence et tuer l'enseignement pédagogique de l'État. »

Il faut noter que ces lignes portent la signature de M. Th. Braun, inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.

Union américaine. — Le rapport du Bureau d'éducation de Washington pour l'année scolaire 1887-1888 nous fournit les renseignements statistiques suivants :

En 1887, la population totale des États-Unis était estimée à 59,470,630 habitants, et la population de six à quatorze ans à 11,547, 575 enfants. Le nombre d'élèves de tout âge inscrits dans les écoles en 1887-1888 a été de 11,952,204 ; le chiffre moyen de la fréquentation a été de 7,852,607 élèves présents, soit 65.70 0/0 des inscrits. Le chiffre total des dépenses scolaires a été de 122,455,252 dollars.

Le Bureau d'éducation a entrepris, depuis quelques années, une série de publications d'un haut intérêt : c'est une collection de monographies retraçant l'histoire de l'instruction publique dans chacun des Etats de l'Union. Les volumes parus à la date du rapport que nous avons sous les yeux sont les suivants :

Histoire du collège de Guillaume et Marie (Virginie), par Herbert B. Adams, 1887 ;

Thomas Jefferson et l'Université de Virginie, par le même, 1888 ;

Histoire de l'éducation dans la Caroline du Nord, par Charles Lee Smith, 1888 ;

Histoire de l'enseignement supérieur dans la Caroline du Sud, par C. Meriwether, 1888 ;

Histoire de l'éducation en Géorgie, par Charles Edgeworth Jones, 1888 ;

Histoire de l'éducation en Floride, par Georges Gary Bush, 1888 ;

Histoire de l'enseignement supérieur dans le Wisconsin, par David Spencer, 1889 ;

Histoire de l'enseignement supérieur dans l'Indiana, par James A. Woodburn, 1889.

Un autre travail d'une importance considérable est une *Histoire de l'aide accordée par l'Union et par les Etats à l'enseignement supérieur*, par F. W. Blackmar, qui a également paru en 1889.

Ces diverses publications ont été envoyées par le Bureau fédéral de Washington à la bibliothèque du Musée pédagogique de Paris.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XVII DE LA NOUVELLE SÉRIE

Pages.

La presse et les livres.

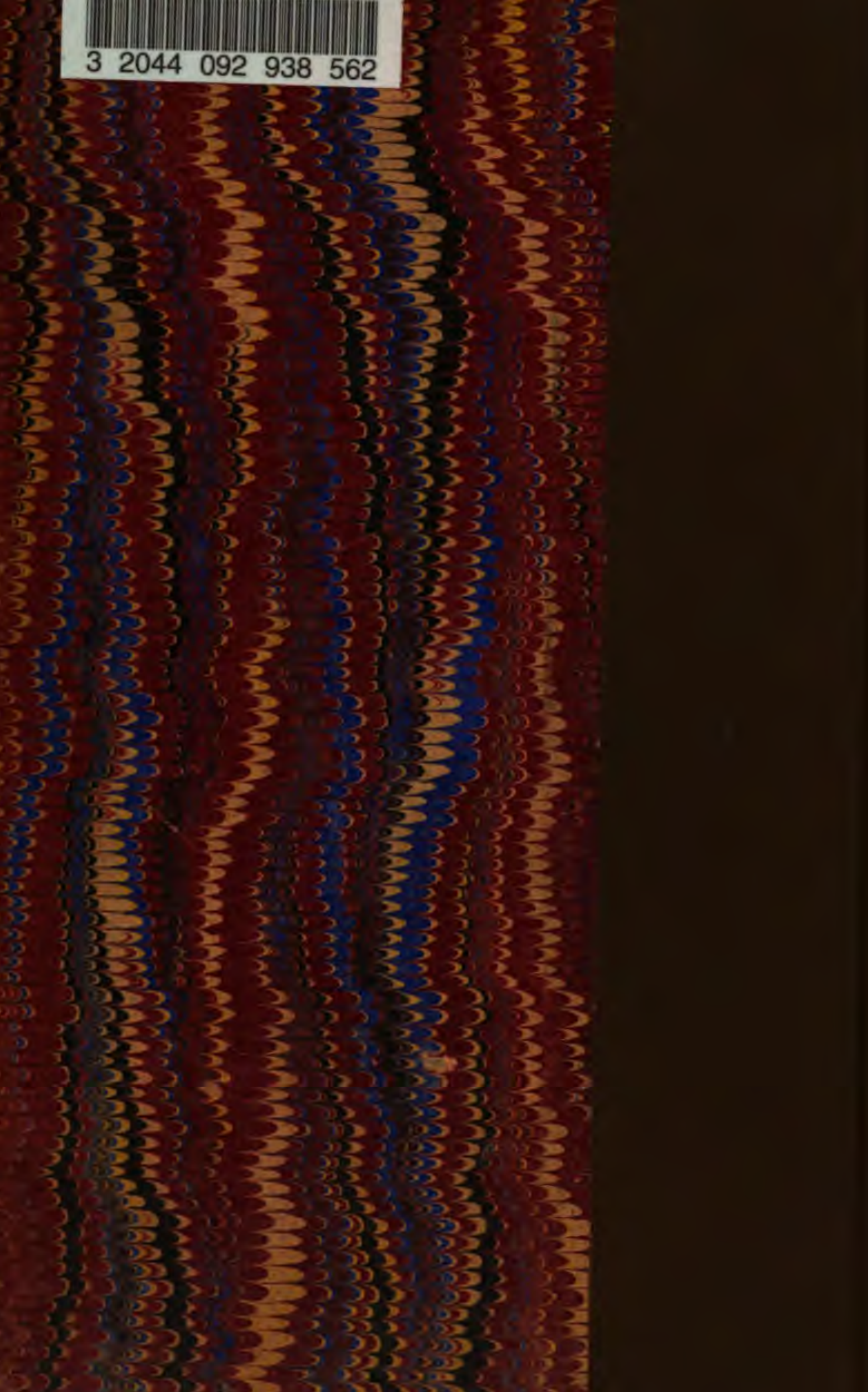
Chronique de l'enseignement primaire en France.

Courrier de l'Extérieur.

Le gérant A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 26422-12-90.




3 2044 092 938 562